

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie

Studijní obor: Geografie a hispanistika se zaměřením na vzdělávání



Bc. Michaela KOŘANOVÁ

KOMPARACE GEOGRAFICKÉHO KURIKULA ŠPANĚLSKY HOVOŘÍCÍCH ZEMÍ

COMPARISON OF GEOGRAPHICAL CURRICULUM OF SPANISH-SPEAKING
COUNTRIES

Diplomová práce

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 23.6.2015

.....
podpis

Tímto bych ráda poděkovala své školitelce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za trpělivost při konzultacích, věnovaný čas, odborné vedení a poskytnutí cenných rad a nápadů. V neposlední řadě děkuji také rodině a přátelům za podporu během celého mého dosavadního studia.

OBSAH

Seznam obrázků, tabulek, rámečků a příloh.....	5
Seznam zkratk.....	6
Abstrakt.....	7
Abstract.....	8
1. Úvod.....	9
2. Obecná východiska.....	13
3. Metodika.....	16
3.1 Analyzované dokumenty.....	21
4. Postavení geografie ve vzdělávacím systému sledovaných zemí.....	25
4.1 Španělsko.....	25
4.2 Argentina.....	27
4.3 Mexiko.....	28
4.4 Ekvádor.....	29
4.5 Honduras.....	30
5. Výsledky obsahové analýzy.....	32
5.1 Výsledky kvantitativního šetření.....	32
5.2 Výsledky kvalitativního šetření.....	41
5.2.1 Argentina.....	42
5.2.2 Ekvádor.....	46
5.2.3 Honduras.....	54
5.2.4 Mexiko.....	62
5.2.5 Španělsko.....	68
6. Závěr.....	78
Seznam literatury a zdrojů.....	81
Seznam analyzovaných kurikulárních dokumentů.....	86
Příloha.....	88

Seznam obrázků, tabulek, rámečků, grafů a příloh

Obrázky:

Obrázek 1: Vizualizace vědecké spolupráce mezi roky 2005 a 2009

Obrázek 2: Schéma shrnující obsahovou strukturu čtvrtého ročníku EGB předmětu Ciencias Naturales

Obrázek 3: Část schématu, které zachycuje vzdělávací obsah pro třetí blok planeta Země a vesmír v sedmém ročníku Educación Básica

Obrázek 4: Grafické znázornění představy propojenosti jednotlivých tematických os

Obrázek 5: Třetí tematický blok v rámci posledního ročníku ISCED 1

Tabulky:

Tabulka 1: Přehled analyzovaných kurikulárních dokumentů

Tabulka 2: Shrnující tabulka

Tabulka 3: Přehled kategorie „další cíle“

Tabulka 4: Celkové počty zaznamenaných indikátorů

Rámečky:

Rámeček 1: Cíle předmětu Ciencias Naturales, Argentina

Rámeček 2: Cíle předmětu Ciencias Sociales, Argentina

Rámeček 3: Cíle předmětu Ciencias Naturales, Ekvádor

Rámeček 4: Cíle předmětu Estudios Sociales, Ekvádor

Rámeček 5: Cíle předmětu Ciencias Naturales, Honduras

Rámeček 6: Cíle předmětu Ciencias Sociales, Honduras

Rámeček 7: Cíle geografického vzdělávání, Mexiko

Rámeček 8: Cíle předmětu Ciencias de la naturaleza, Španělsko

Rámeček 9: Ukázka kritéria evaluace

Rámeček 10: Cíle předmětu Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Španělsko

Grafy:

Graf 1: Podíl zastoupení jednotlivých typů cílů na celkovém počtu

Graf 2: Podíl znalostních, dovednostních a postojoyých cílů na celkovém počtu geografických a obecných cílů

Graf 3: Zastoupení cílů dle obsahového zaměření

Graf 4: Poměr předem formulovaných indikátorů a kategorie „další cíle“

Graf 5: Zastoupení indikátorů dle obsahového zaměření v rámci tematické struktury

Přílohy:

Příloha 1: Vyplněné záznamové archy

Seznam použitých zkratek

EGB	Educación General Básica (obecné základní vzdělání)
ESO	Educación Secundaria Obligatoria (povinné sekundární vzdělání)
GPS	Global Positioning System (Globální polohovací systém)
HDI	Human Development Index (index lidského rozvoje)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání)
IGU-CGE	International Geographical Union - Commission on Geographical Education (komise Geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
MECD	Ministerio de educación, cultura y deporte (Ministerstvo vzdělání, kultury a sportu)
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (prioritní jádra vzdělání)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)
WCEES	World Council of Comparative Education Societies (Světová rada společností srovnávací pedagogiky)

Abstrakt: Předkládaná diplomová práce se zabývá komparací geografického vzdělávání v Argentině, Ekvádoru, Hondurasu, Mexiku a Španělsku. Středem zájmu je koncepce geografického vzdělávání úrovně ISCED 2, prezentovaná v závazných kurikulárních dokumentech těchto zemí. Jejich obsahová analýza je vedena s cílem zjistit, zda zde dochází k unifikaci všeobecného geografického vzdělávání. Snahou je přitom potvrdit či vyvrátit vstupní předpoklad konstatující, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné. Tento předpoklad zdůvodňujeme tím, že v globalizovaném světě je výukový potenciál geografie (určitý základ mateřské disciplíny) velmi podobný, stejně jako jsou podobné hlavní vzdělávací potřeby dnešní společnosti, které výběr cílů, témat a obsahovou strukturu ovlivňují. Uvedenému cíli odpovídá struktura práce. Po obecné části, která rámuje sledovanou problematiku do širších souvislostí, následuje vlastní výzkum tj. jeho metodika a konkrétní výsledky. Koncept výuky geografie v kurikulárních dokumentech jsme posuzovali na základě kvantitativní i kvalitativní obsahové analýzy. Kvantitativní analýza sledovala četnost klíčových pojmů (indikátorů obsahové unifikace) ve vzdělávacích cílech a hlavních tématech. Pokud byl daný indikátor nalezen v kurikulárních dokumentech alespoň tři z pěti sledovaných zemí, jednalo se o důkaz unifikace vzdělávání. Všechny námi formulované indikátory tuto podmínku splnily. Prostřednictvím kvalitativní analýzy jsou indikátory posuzovány v širším kontextu. Při opakovaném čtení dokumentů byly hledány souvislosti mezi sledovanými indikátory a jejich význam v rámci celkové koncepce. Ukázalo se, že u některých zemí je kladen důraz na jiné aspekty (klíčové pojmy), než na nejčetnější, které vyplynuly z kvantitativní analýzy. Nestalo se však, že by se celková koncepce kurikula zakládala na zcela odlišných obsahových prioritách. Na základě provedené kvantitativní analýzy lze usuzovat, že k určité unifikaci všeobecného geografického vzdělávání skutečně dochází, avšak kvalitativní analýza tento výsledek relativizuje. Celkové vyznění koncepce výuky geografie v daných zemích se více méně liší, protože sledované klíčové pojmy jsou odlišně zakomponovány do širšího kontextu, který významně spoluvytváří vzdělávací tradice a konkrétní výukové podmínky dané země.

klíčová slova: geografické vzdělávání, kurikulární dokumenty, unifikace vzdělávání, obsahová analýza, komparace, Španělsko, Argentina, Ekvádor, Honduras, Mexiko

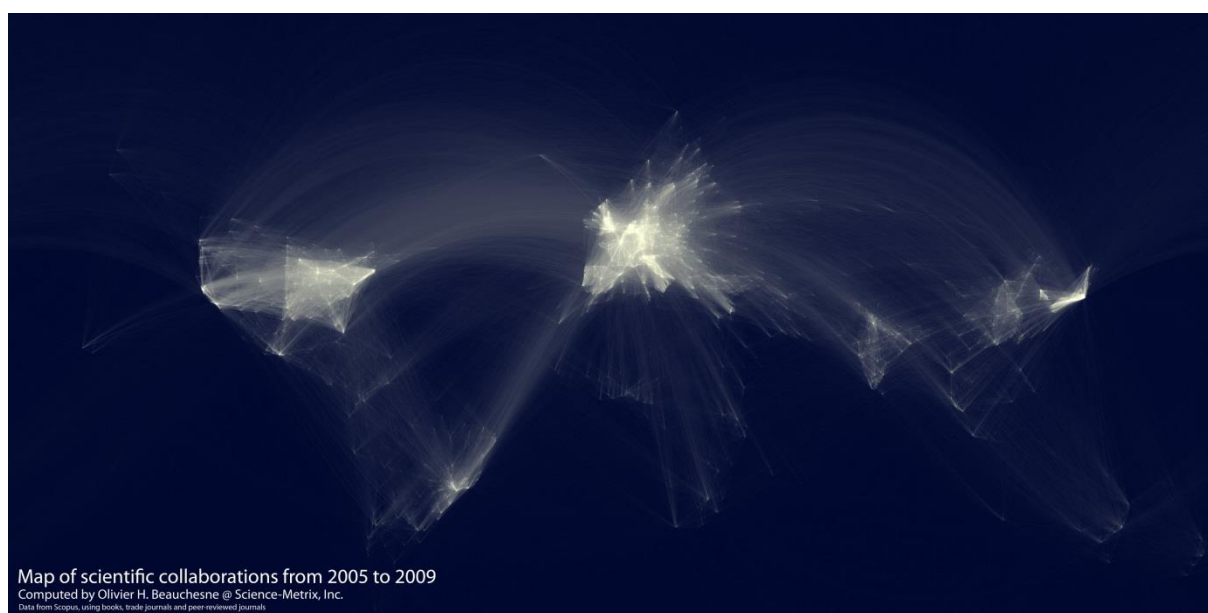
Abstract: The present thesis compares geographical education in Argentina, Ecuador, Honduras, Mexico and Spain. The main subject is the concept of the geographical education of level ISCED 2, presented in binding curriculum of the forementioned countries. Content analysis of the curriculum aims to find out whether general geographical education is being unified or not. This thesis seeks to verify or falsify the hypothesis of bases of the elementary general geographical education being consistent in globalised world. This hypothesis is justified by the fact that educational potential of geography (certain basis of maternal discipline) is very similar across the world, as are main educational needs of today's society. Undoubtedly, the needs determine the goals, topics and content structure of geographical education. The structure of the thesis is congruent with the forementioned goals. The first part gives broader background of the subject. The second part is the research, its methodology and results. The concept of geographical education in curriculum was assessed through quantitative and qualitative content analysis. Quantitative analysis focused on the frequency of key words (indicators of content unification) in educational goals and main topics. If the given indicator had been found to be present in at least three out of five national curriculum, it would have been considered as a proof of educational unification. All of the framed indicators have met this condition. The qualitative analysis (repeated reading) served for assessment of the indicators in broader context. We were aiming to find conjunction between the indicators themselves and also their importance in the framework in general. It was found that other aspects than the most frequent ones were stressed in some countries. However, there were no completely distinct curriculum in terms of content. We might conclude from the quantitative analysis that certain level of educational unification is present but the qualitative analysis challenges this finding. There are moderate differences in the geographical curriculum of the forementioned countries as the indicators of content unification are incorporated differently into the broader context which often co-creates the educational tradition and educational conditions of the given country.

key words: geographical education, curriculum documents, unification of education, content analysis, comparison, Spain, Argentina, Ecuador, Honduras, Mexico

1. ÚVOD

Tématem práce je komparace geografických kurikul vybraných španělsky hovořících zemí s tím, že hlavním cílem práce je potvrdit či vyvrátit vstupní předpoklad konstatující, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné a tedy, že dochází k určité unifikaci. Ke zvolení tohoto předpokladu nás vedou okolnosti a jevy, které pozorujeme ve světě. Je to například globalizace vědy, kdy je více než 40 % osob, které získali titul Ph.D. ve Spojených státech amerických, jiné než americké národnosti. Polovina z těchto osob se potom vrací do své původní vlasti, kde ovlivňují společnost skrze své vzdělání, které vychází z paradigmat vědy Spojených států amerických (Shapiro, Gomory, 2013). Není to ale pouze o tom, že by zahraniční studenti univerzit roznášeli poznatky z jednoho místa po celém světě. I věda jako taková reaguje na výzvy a požadavky společnosti, která už je sama o sobě globalizovaná a proto propojená a mající velmi podobné nároky. Žijeme v propojeném světě a tato propojenost se nedotýká pouze ekonomiky a obchodu. Toto původní propojení a světová dělba práce mají samozřejmě vliv i na další oblasti společenského vývoje a tedy i vědy - ustanovují se mezinárodní vědecké týmy, kde v rámci jednoho problému spolupracuje více vědců z různých zemí tak, aby byla vědecká práce optimalizována (obrázek 1).

Obrázek 1: Vizualizace vědecké spolupráce mezi roky 2005 až 2009



Zdroj: Beauchesne, 2011

Jelikož můžeme vzdělání obecně chápat jako předávání vědeckých poznatků, nabízí se otázka, zda se na základě propojeného a unifikujícího se vědeckého zkoumání stává stejným i obsah vzdělávání v různých zemích světa. Zeměpis nebo geografie mají ještě to specifikum, že se od nich ve škole často očekává, že pomohou žákům pochopit svět, ve kterém žijí a připraví je na tento život. Pokud je ale tento svět do velké míry jednotný a lidé musí čelit stejným globálním problémům, ať žijí kdekoliv, vzdělání v této oblasti by mohlo být velice podobné. Geografie se na svět dokáže dívat z pohledu různých měřítek a tak je jasné, že v rámci lokálního měřítka nesmí opomenout místní specifika spojená s historií regionu, avšak určitá míra podobnosti geografického vzdělávání se dle našeho názoru musí v dnešním zeměpise objevovat. Vývoj každé země a její společnosti závisí na historických okolnostech, které danou zemi ovlivnily. V případě zemí, které byly kolonií jiného státu, je tato závislost ještě silnější. Vzdělávání v jihoamerických státech má základy ve španělském systému vzdělávání a kulturní i jazyková blízkost těchto oblastí nahrává jejich blízkému vztahu i v současnosti, kdy jsou země Latinské Ameriky již více než sto let zcela svobodné a na Španělsku nezávislé. Lze tedy předpokládat, že některé tendence a trendy, které se zrodí v Evropě, proniknou do Latinské Ameriky poměrně snadno, což opět podporuje tezi o sblížování přístupů a tematických obsahů geografického vzdělávání v různých zemích.

Naplnění hlavního cíle práce, vzhledem k jejímu omezenému rozsahu, řešíme cestou výběru některých španělsky hovořících zemí. Obecně bylo toto téma vybráno z důvodu druhého oboru studia autorky, kterým je hispanistika. Menší roli sehrála i zvědavost, protože v této oblasti je geografie pojímána jinak, než jsme zvyklí z naší tradice. Geografická témata tu jsou vyučována v rámci dvou předmětů a možnost prostudovat toto pojetí a případně se jím nechat inspirovat je přitažlivá. Konkrétní země byly pro práci vybrány na základě kritéria úrovně dle International Standard Classification of Education (ISCED) a ukazatelů jako je Human Development Index (HDI) a počet obyvatel dané země.

ISCED je Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, která patří do skupiny ekonomických a sociálních klasifikací Organizace spojených národů. Kritériem pro zařazení do určité úrovně je délka vzdělání a jeho obsah (ISCED, 2011). Klasifikace byla

v roce 2011 upravena, ale v současnosti teprve probíhá přepracování dat z jednotlivých zemí, a proto se řídíme klasifikací z roku 1997. V oblasti úrovní vzdělávání by navíc nemělo dojít k výraznějším změnám (ISCED, 2010).

Konkrétním kritériem byla *povinnost školní docházky na úrovni ISCED 2 a povinnost výuky geografie či integrovaného předmětu s geografii na této úrovni*. Důvodů zacílení diplomové práce na ISCED 2 je více. Současné studium autorky je zaměřeno na ISCED 2 a 3, tudíž zaobírat se ISCED 1 nenáleží příslušnému oboru a zároveň na úrovni ISCED 1 nejsou ještě přírodovědné a vlastivědné předměty rozlišovány, není tam ještě patrná ta „opravdová“ geografie. Úroveň ISCED 3 je už často nepovinná a tudíž z výběru vypadla stejně jako další vyšší úrovně ISCED.

Španělsko bylo vybráno jako evropský zástupce hispánské kultury a jako pravlast předchůdce vzdělávacích systémů, které se rozvinuly v Hispánské Americe. Z hispánských zemí Latinské Ameriky jsme chtěli sledovat tři státy a to stát nejpočetnější, s nejnižší a nejvyšší hodnotou Indexu lidského rozvoje. Tento původní záměr jsme museli později upravit, neboť Chile, které má hodnotu HDI nejvyšší z této oblasti, prochází v současnosti kurikulární reformou. Kurikula pro některé ročníky jsou proto již nová a pro některé stará. Dále jsou geografická témata v rámci dvou předmětů nerovnoměrně uspořádána a na úrovni ISCED 2 se vyskytují minimálně. Chile byla proto nahrazena Argentinou. Nicaragua, která je v rámci zemí Hispánské Ameriky poslední na žebříčku HDI, má sedmiletou povinnou školní docházku, nejkratší z celé Latinské Ameriky (Vijil, 2011), a to pouze na úrovni ISCED 1, tudíž byla nahrazena Hondurasem. Předmětem obsahové analýzy se dále staly kurikula Mexika, jež reprezentuje nejpočetnější zemi daného regionu (DESA, 2015) a Ekvádoru, který byl zvolen na základě osobní preference autorky.

Další zúžení odpovědi na položenou výchozí otázku spočívá v tom, že se zaměřujeme pouze na analýzu tzv. projektového kurikula. Řešíme, jakým způsobem je výuka geografie zakotvena v základních kurikulárních dokumentech daných zemí, nikoli jakým způsobem je výuka realizována či s jakými výsledky si žáci geografické poznatky skutečně osvojí.

Teoreticko-metodologická část práce se v první kapitole věnuje vymezení výzkumné otázky, ve druhé kapitole diskutuje obecná východiska práce, ve třetí předkládá použitou metodiku a ve čtvrté představuje postavení geografie v rámci vzdělávacích systémů vybraných zemí. V páté kapitole předkládáme výsledky jak kvantitativního, tak kvalitativního šetření. V závěru práce jsou zhodnoceny použité metody, výsledky práce a snažíme se o zodpovězení výzkumné otázky. Dále jsou zde rovněž vymezeny další možné cesty výzkumu unifikace geografického vzdělávání a kurikulárních dokumentů.

Téma předkládané diplomové práce se svým obsahem nachází na pomezí didaktiky geografie a komparativní pedagogiky. Přináší cenné poznatky pro tvorbu geografických kurikulárních dokumentů a zároveň mezinárodní porovnávání obohacuje poznání i na obecnější úrovni, jež je doménou komparativní neboli srovnávací pedagogiky. Zejména na základě výzkumů mezinárodních organizací jako je IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání), OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) a v rámci něj Insitute for Education nebo WCEES (Světová rada společností srovnávací pedagogiky) jsou vyvozována mnohá zobecnění a poznatky, které slouží ke zkvalitnění výuky. V některých zemích pak výsledky vedou i k diskuzím o koncepci všeobecného vzdělávání a posléze i k politickým opatřením (Průcha, 2012). Tento synchronní pohled, který bychom mohli nazvat horizontální je však v komparativní pedagogice doplňován také diachronním, tj. vertikálním, chronologickým pohledem, který zkoumá vývoj vzdělávacího systému v čase (Váňová, 2009).

Výsledky z komparativních mezinárodních studií ovlivňují i širší veřejnost. U laické veřejnosti ovlivňují postoje k vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit a také jej ovlivňovat (Průcha 2012). Souhrnně řečeno, *„Srovnávací pedagogika používá data z jedné nebo více zemí či regionů k popisu vzdělávacích systémů, jejich fungování a produktů; k pomoci pro rozvoj vzdělávacích institucí a vzdělávací praxe; k objasňování vztahů mezi vzděláváním a společností; k formulování trendů vývoje vzdělávání platných obecně pro více zemí.“* (Noah 1985, cit. v Průcha 2012, s. 35)

2. OBECNÁ VÝCHODISKA

Předkládaná práce se zabývá analýzou kurikulárních dokumentů a má za cíl zjistit, do jaké míry probíhá unifikace všeobecného geografického vzdělávání ve vybraných zemích. Za teoretický rámec této práce tedy slouží obecný model tvorby kurikula, teoretické diskuze týkající se vlivu globalizace na vzdělávání a přístupy komparativní pedagogiky.

„Pocit, že je zapotřebí nového kurikula, se čas od času stává neodbytným. Práce na novém kurikulu zpravidla nečekají na to, až někdo vysvětlí, v čem spočívá nedostatečnost kurikula starého, a zdůvodní potřebu kurikula nového“ (Janík, Maňák, a kol. 2010, s. 10). Proměny kurikula často vycházejí z potřeb a tlaku společnosti, vlivem vědeckotechnologického pokroku aj. Změny ve společnosti si automaticky žádají aplikování jich samých do vzdělávání, od kterého očekáváme, že nám pomůže vyznat se ve světě. Změny kurikula nemusí být vždy přijímány kladně, avšak z hlediska vývoje společnosti je nutné o nich alespoň diskutovat (Maňák, Janík, 2006). Vymezování obsahu kurikula je tedy spojeno s cíli, které určují potřeby dalšího rozvoje společnosti, jak se snaží ověřit i tato práce.

Jak už bylo řečeno, práce zjišťuje, zda dochází k unifikaci na úrovni projektového neboli zamýšleného kurikula. To je však pouze část víceúrovňového modelu kurikula tak, jak ji chápe např. organizace IEA (TIMSS, 2011) nebo Průcha (2009), kde dalšími částmi jsou realizované a dosažené kurikulum. Zamýšlené kurikulum je tvořeno plány, které se týkají obsahu a cílů vzdělávání. Tyto obecné vize jsou pak konkretizovány do různých dokumentů a hovoří se o projektové podobě kurikula. Realizované kurikulum je vymezeno jako obsah vzdělávání, který je žákům předložen ve výuce a dosažené kurikulum představuje tu část obsahu vzdělávání, které si žáci skutečně osvojili. Je zde tedy patrná hierarchie, kdy každé další kurikulum se v ideálním případě rovná předcházejícímu kurikulu, často je však spíše „výtahem“ z něj. Tato teorie víceúrovňového modelu kurikula již od začátku sledovala praktický cíl, a to že existuje rozdíl mezi tím, co tvůrci kurikula naplánují a tím, co se žáci naučí (Průcha, 2009). Pro zpracování tématu předkládané práce bylo vybráno projektové kurikulum jako nejvhodnější z hlediska časového, ekonomického i reálného, avšak zároveň si

uvědomujeme, že je možné, že se zabýváme pouze jakýmsi „vznešenými myšlenkami“, které se ve školách zčásti třeba ani nerealizují.

O vlivu globalizace na vzdělávání hovoří např. Khalaf (2011). Ten říká, že se vzdělávání stalo mezinárodní komoditou, o které už si nerozhoduje pouze daný stát, ale o které se rozhoduje na globální úrovni. Státy vynakládají na vzdělávání nemalé prostředky a od vzdělávání očekávají, že vychová občany, kteří budou budovat konkurenceschopné postavení ekonomiky daného státu na světovém trhu, k čemuž samozřejmě potřebují „globální“ dovednosti. Globalizace se do vzdělávání prosazuje také díky tomu, že dnes není o mnoho náročnější sestavit pracovní tým na mezinárodní úrovni než na národní, popř. firemní úrovni. Od vzdělávání se očekává, že žáky na mezinárodní spolupráci připraví a že tedy budou umět to, co požaduje jejich kolega z druhého konce světa (Stewart, 2012). Chinnammai (2005) dokonce hovoří o globalizaci jako o kulturním imperialismu, kdy jsou spolu s ekonomickými záležitostmi šířeny i kulturní a vzdělávací hodnoty západní společnosti. Na vzdělávací systém dané země mají však vliv také historické události, geografická lokace, způsob vlády nebo forma politické reprezentace. Ten samý podnět může vyvolat v každé zemi něco jiného. Dopady globalizace na vzdělávací systémy tedy nemohou být všude stejné a vést ke stejným výsledkům (Burbules, Torres, 2000).

Komparativní pedagogika je multidisciplinárním oborem, protože její závěry jsou často propojeny s ekonomickými, sociologickými nebo demografickými teoriemi. Základní metodou práce je sice komparace, ovšem v průběhu času tato věda přejímala způsoby práce jak z přírodních věd, tak i ze sociálních (Váňová, 2001). Z přírodních věd převzala hlavně kvantitativní postupy, které v současnosti převládají, protože umožňují statistické zpracování. Z hlediska své povahy si ale tato věda pouze s kvantitativními daty nevystačí, je zde potřeba i kvalitativní popis rozebíraných jevů, protože se v každé zemi mohou zakládat na jiných souvislostech (Průcha, 2012). Předchozího doporučení se držíme i v naší práci, kdy používáme jak kvantitativní, tak kvalitativní přístupy k analýze zkoumaných dokumentů. Dle naposledy zmíněného autora se oproti dřívějšímu důslednému srovnávání dvou nebo více vzdělávacích systémů dnes uplatňuje především deskripce vzdělávacího systému a jeho možná aplikovatelnost na vzdělávací systém jiné země. V naší práci dojde jak ke srovnání na základě zjišťování,

zda se kurikula sblíží, tak k popisu specifík kurikulárních dokumentů. Možná inspirace pro náš vzdělávací systém bude ale spíše ukryta mezi řádky a bude tedy záviset hlavně na čtenáři. Váňová (2009) nabízí několik různých přístupů, které monitorují vývoj komparativní pedagogiky v čase ve vztahu s vývojem jiných věd, z nichž nejbližší tématu naší práce odpovídá problémový přístup. Tento přístup zkoumá vzdělávací systémy skrze předem definovaný úhel pohledu, který se týká nějakého problému.

Práce vychází také z dokumentů komise Geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (IGU-CGE; International Geographic Union - Commission on Geographical Education). V současnosti, je připomínkována nová Charta geografického vzdělávání (The 2016 International Charter on Geography Education, 2015), která bude schvalována příští rok. V kapitole *Přínos geografického vzdělávání* je patrný důraz na to, aby se žák naučil interagovat v globální společnosti. Současná Charta (International Charter on Geographic Education, 1992) v této kapitole komentuje jiné směry, je zde tedy patrný posun. Nová Charta vidí jako hlavní přínos geografie její schopnost naučit žáky porozumět propojenému světu a žít v něm: „...studium geografie pomáhá mladým lidem porozumět a ocenit to, jak jsou formována různá místa a různé krajiny, jak lidé interagují s prostředím, zvážit následky plynoucí z našich každodenních rozhodnutí v prostoru, ocenit rozmanitost Země a propojenou mozaiku kultur a společností. Geografie je tudíž nepostradatelné téma a zdroj pro globální občany 21. století a dovoluje nám čelit otázkám udržitelného života ve vzájemně závislém světě. Geograficky vzdělaní občané rozumí vztahům ve světě, odpovědnosti lidí k ostatním a také k přírodnímu prostředí.“ (The 2016 International Charter on Geography Education, 2015, s. 3, vlastní překlad)

3. METODIKA

Srovnatelnost vzdělávacích systémů v různých zemích je do značné míry obtížná, jak naznačuje Alexander (2009, s. 931). Ten se po předchozím vymezení několika podmínek komparativní pedagogiky, ptá:

„Jestliže je pedagogika tvarována národní kulturou a historií a migrací myšlenek a aktivit skrze hranice a také možná ještě více okamžitými praktickými potřebami a politickými a finančními omezeními, je možné postulovat pedagogický model a obecný rámec pro studium, které by oba vyhovovali mnoha formám a variantám vzdělávání a přesahovali by omezení dané okolnostmi a hodnotami? Můžeme navrhnout analytický model, který by sloužil potřebám empirického výzkumu v jakémkoliv kontextu?“ (vlastní překlad)

Překážkou pro srovnávání vzdělávacích systémů je i samotná terminologie, která se v každé zemi liší a při převodu z jedné země do jiné může způsobit nepřesné pochopení. I z tohoto důvodu UNESCO vypracovalo mezinárodní klasifikaci ISCED o které byla zmínka výše (Průcha, 2012). V rovině projektového kurikula, ve které se pohybuje tato práce, je dle našeho názoru určitá porovnatelnost o něco schůdnější.

Pro zpracování kurikulárních dokumentů v této diplomové práci byla vybrána metoda obsahové analýzy. V obecné rovině je považována za systematickou a objektivní (Neuendorf, 2002). Scherer (2004) ji potom pojímá jako systematický a intersubjektivně ověřitelný způsob popisu různých obsahů. Systematičnost podle něj spočívá v tom, že se všechny obsahy zpracovávají stejným způsobem. Pod výrazem intersubjektivní ověřitelnost rozumí fakt, že při aplikaci stejných výzkumných metod, dojde každý výzkumník ke stejným výsledkům. Tím jsou podle něj splněny podmínky reliability a validity. Mezi výhody obsahové analýzy patří i možnost prezentovat výsledky formou přehledných tabulek a grafů.

Dvořáková (2010) dále označuje obsahovou analýzu za jednoduchou a adaptabilní metodu. Adaptabilní podle Neuendorfa (2002) tato metoda skutečně je, protože je možné její použití i mimo vědeckou oblast, avšak dále říká, že jednoduchá, popř. složitá

je pouze do té míry, kterou určí výzkumník a že tuto metodu může nejspíše provádět každý, nutné je ovšem detailní naplánování postupu.

Metodika obsahové analýzy je obecně založena na stanovení prvků obsahu, které se následně v textu vyhledávají a analyzují a poté, na základě četnosti prvků, popř. jiných kritérií, jsou formulovány závěry. Pro získání požadovaných vlastností obsahové analýzy je potřeba dodržet následující postup, vzniklý shrnutím pramenů Scherer (2004), Knecht (2014) a Dvořáková (2010):

- definování výzkumného tématu a hlavního cíle
- vymezení souboru dat a časového období zkoumaných dat
- určení úrovně analýzy a formulace indikátorů, tj. měřitelných ukazatelů, které jsou posléze vyhledávány v textu
- sběr dat
- analýza dat a jejich vyhodnocení

U rozsáhlejších výzkumů analyzujících velké množství textů je třeba ještě provést důkladné kódování, kdy se texty zařadí pomocí kódů do určitých kategorií. Průběh výzkumu by měl vždy být podpořen záznamovým archem, který slouží pro zaznamenávání dat a jejich evaluaci (Dvořáková, 2010).

Scherer (2004, s. 30), který definuje obsahovou analýzu jako „kvantitativní výzkumnou metodu pro systematický a intersubjektivně ověřitelný popis komunikačních obsahů, vycházející z vědecky podloženého kladení otázek“, staví tuto metodu na jeden pól možných metod zkoumání textů. Na druhém pólu stojí hermeneutické analýzy, které vycházejí z literárně vědní textové interpretace. Tyto postupy jsou velmi subjektivní, spjaté s osobou výzkumníka a vhodné pro zpracování pouze menšího počtu textů. Autor však připouští, že mezi těmito dvěma póly stojí velké množství smíšených postupů a že oba přístupy lze kombinovat. Ke kombinaci kvantitativních a kvalitativních postupů dochází i v této práci.

Konkrétní podoba metodiky předkládané práce je následující a má několik fází:

- 1) První část odpovídá výše popsané charakteristice obsahové analýzy. Má tedy kvantitativní charakter a vychází z našich pracovních předpokladů (viz níže).

Tyto předpoklady jednak určují hlediska, podle kterých analyzujeme a hodnotíme jednotlivé dokumenty a zároveň poskytují klíčové pojmy (obsahové kategorie), resp. indikátory, u kterých zjišťujeme relativní četnost výskytu v jednotlivých dokumentech.

- 2) Druhá část identifikuje specifika koncepce geografického vzdělávání, které jsme neočekávali, a proto nejsou zahrnuty v použitém kategoriálním systému.
- 3) Třetí fáze obsahové analýzy má kvalitativní charakter. Záměrem je odhalit skryté významy a vzájemné souvislosti mezi jednotlivými kritérii hodnocení, některé z nich se dají totiž vyčíst pouze tzv. „mezi řádky“.
- 4) Čtvrtá fáze obsahové analýzy je zaměřena na posouzení celkového pojetí dokumentu a na jeho specifika a přístupy, které nebyly odhaleny na základě zvolených kritérií hodnocení a přesto mají důležitý význam při hledání odpovědi na námi zvolenou výzkumnou otázku.

První dvě fáze jsou tedy spíše kvantitativní a výstupem z nich budou grafy a tabulky. Zbylé dvě fáze jsou spíše kvalitativní a jejich výsledky napomohou komentování výsledků získaných v kvantitativním šetření. Data budou zaznamenávána do záznamového archu.

Nyní je tedy nezbytné definovat si pracovní předpoklady a formulovat indikátory. Definice pracovních předpokladů vychází z hlavní výzkumné otázky, která zní: *Dochází v základních kurikulárních dokumentech k unifikaci všeobecného geografického povinného vzdělávání ve vybraných španělsky hovořících zemích?* Pod výrazem unifikace při tom rozumíme skutečnost, kdy se sledované obsahové prvky geografického kurikula vyskytují minimálně ve třech z pěti sledovaných států.

Z důvodů zmíněných v úvodu vycházíme ze vstupního předpokladu, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné. Na základě tohoto obecného předpokladu lze nyní zformulovat konkrétnější pracovní předpoklady. Vycházíme z teze, že globalizovaná společnost klade ve světě stejné kvalifikační požadavky na základní všeobecné vzdělávání. Od výuky geografie se pak, zjednodušeně řečeno, očekává, že napomůže tomuto světu porozumět a zodpovědně jednat v prostoru. Tuto výzvu výuka školní geografie reflektuje ve všech zemích

obdobným způsobem, neboť vychází ze základních priorit vědní disciplíny geografie, které jsou ve všech zemích v zásadě shodné, i když se profilují různé geografické školy, resp. dominují různá paradigmatata. Na základě této rozvahy provádíme obsahovou analýzu hlavních cílů geografického vzdělávání a analýzu tematické (obsahové) struktury vybraných kurikulárních dokumentů.

Geografické vzdělávací cíle by měly představovat funkční část obecných cílů všeobecného vzdělávání, proto jsou u jednotlivých zemí uváděny i cíle obecné, popř. negeografické, abychom mohli lépe postihnout funkce geografie v předmětech, kde se integrují přístupy a poznání historie, biologie, fyziky, chemie aj.

Při obsahové analýze geografických vzdělávacích cílů očekáváme akcent na:

- vztah mezi přírodním a společenským prostředím - závislost člověka na přírodních zdrojích je zřejmá a jelikož jsou tyto zdroje z větší části omezené, měl by se žák naučit, jak s těmito zdroji zacházet; kromě přírodních zdrojů jsou však společnost a přírodní prostředí propojené i na jiných úrovních, které jsou neméně důležité
- ochranu přírodního a kulturního bohatství - tento indikátor do určité míry souvisí s předchozím, avšak zaměřuje se více na ochranu a zahrnuje i bohatství vytvořené společností
- způsob objektivního/vědeckého poznávání a řešení problémů (badatelské přístupy) - poznání těchto přístupů je nezbytné pro osvojení si dovednosti objektivním a systematickým způsobem řešit různé problémy, napomáhají také rozvíjet kritický způsob myšlení žáků
- práci s informacemi - žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací a kriticky je hodnotit, což je jeden z požadavků zorientování se v informacemi přesyceném globalizovaném světě
- sociální dovednosti - pro začlenění se a podporu fungování globalizované společnosti je potřeba umět účinně komunikovat, argumentovat, hledat kompromisy, být tolerantní k jinakosti aj.
- různá měřítka - schopnost reflektovat problém na odlišných úrovních je důležitá z hlediska pochopení závažnosti problému pro danou úroveň

- v rámci cílů definovaných za žáka, které jsou vyvolány potřebami globalizované společnosti, předpokládáme důraz na cíle dovednostní a postoje na úkor znalostních, budeme tedy sledovat i tento poměr.

V rámci obsahové struktury předpokládáme přítomnost těchto tematických celků:

- přírodní rizika a katastrofy - je důležité rozumět příčinám a důsledkům přírodních katastrof, i když se odehrávají na opačném konci světa, protože mohou mít přímé a nepřímé dopady i na naši společnost
- téma udržitelnosti rozvoje
 - propojení společenské a přírodní složky
 - ochrana životního prostředí
 - obnovitelné zdroje
- proces globalizace - aby se žák orientoval v současném světě, musí porozumět tomu, jak funguje na globální úrovni a jaké to má následky na úroveň národní i lokální
- globální problémy - žák musí v rámci globální společnosti porozumět také problémům, které tuto společnost provázejí
 - klimatická změna
 - rostoucí počet obyvatel planety
 - eroze půdy, dezertifikace
 - nerovnoměrné rozdělení bohatství
 - problém nedostatku vody
 - ničení životního prostředí
 - mezinárodní konflikty
 - migrace
- specifika místního regionu - orientace v nejbližším prostředí, které žáka obklopuje, je stejně důležitá jako porozumění světu jako celku
- specifika významných států světa - pro orientaci ve světě je vhodné znát aktéry, kteří mají na dění velký vliv; který stát je významný dopředu nedefinujeme, v rámci analyzování dokumentů bude zajímavé sledovat, které státy kurikula zmiňují a považují je tedy za významné

- postavení státu na globální úrovni - znát postavení toho, co mi je blízké v rámci světa, napomáhá pochopení organizace světa
- poznávání odlišností kultur i jedinců - pro zařazení se do společnosti, která se stává stále více propojenou a promíchanou, je třeba poznat myšlení a hodnoty jiných kultur tak, aby nedocházelo ke střetům
- mezinárodní organizace - tyto organizace do jisté míry zaštitují současné uspořádání světa, kterému by měl žák porozumět

U výše formulovaných indikátorů bude zjišťována jejich přítomnost či nepřítomnost a v případě přítomnosti dojde ke kvantifikaci rozsahu daného indikátoru (tzn. kolikrát se v dokumentu objevil). Výběr a formulace těchto kritérií je zásadním rozhodnutím, které rozhoduje o výsledném souboru dat. Pečlivé zvážení výběru indikátorů je proto nejdůležitější metodickou fází.

3.1 Analyzované dokumenty

Analyzovanými dokumenty jsou aktuálně (jaro - léto 2015) platné kurikulární dokumenty pro geografické vzdělávání v daném státě. Nejstarší dokument pochází z roku 2003 (Honduras) a nejmladší z roku 2011 (Argentina). Každý dokument je i jinak detailní, všechny ale obsahují sledované kategorie cílů definovaných za žáka a obsahové struktury. Některé země mají jednotný dokument pro např. jeden cyklus vzdělávání, kde popíší všechny předměty, jiné země sjednocují kurikula na základě předmětů, kde je komentují pro všechny ročníky, další potom vytváří kurikula zvlášť pro každý ročník a předmět, jiné země způsoby různě kombinují (tabulka 1).

Tabulka 1: Přehled analyzovaných kurikulárních dokumentů

Argentina	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - 7° Año Educación Primaria/1° Año Educación Secundaria
	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Ciclo Básico, Educación Secundaria, Ciencias Sociales
	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Ciclo Básico, Educación Secundaria, Ciencias Naturales

Ekvádor	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 4 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 5 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 6 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 7 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 8 ^o , 9 ^o , 10 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 4 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 5 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 6 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 7 ^o año
	Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 8 ^o , 9 ^o , 10 ^o año
Honduras	Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo.
Mexiko	Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, cuarto grado, Geografía.
	Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, quinto grado, Geografía.
	Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, sexto grado, Geografía
	Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Secundaria, Geografía de México y del Mundo
Španělsko	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci Argentiny se budu zabývat dokumentem *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP; prioritní jádra vzdělání), který byl vydán v roce 2011. Před tímto rokem byl systém vzdělávání v Argentině nejednotný a začaly se ozývat hlasy pro jeho sjednocení. Dopadem toho je jak současný zákon vzdělávání z roku 2006, tak i vytvoření konceptu *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (WDE Argentina, 2010), který má za úkol obsahově sjednotit vzdělávací oblasti v argentinském vzdělávání. Obsah dokumentu NAP by se nám mohl zdát chudý, jsou zde totiž uvedena pouze povinná témata vzdělávání, takže zde nenalezneme zmínku o hodinových dotacích, kompetencích, průřezových tématech nebo nějaké širší koncepci daného předmětu. Je však nutné si uvědomit, k jakému účelu byl dokument vytvořen. V samotném dokumentu se píše, že tyto NAP jsou pouze minimem, které nemůže být zaměněno s kompletním kurikulem, které si musí vytvořit každá provincie. NAP tak vytváří sjednocující prvek pro všechny provincie, avšak ponechává jim stále volnou ruku. V rámci Argentiny se zabýváme osmým, devátým a desátým rokem povinné školní docházky, tedy ISCED 2. Toto období se nazývá *Ciclo Básico (základní cyklus)* a zaměříme se zde na předměty *Ciencias Naturales (Přírodní vědy)* a *Ciencias Sociales (Sociální vědy)*.

V rámci ekvádorského kurikula z roku 2010 se objektem mého zájmu stanou oblasti předmětů *Ciencias Naturales (Přírodní vědy)* a *Estudios Sociales (Sociální studia)* od čtvrtého do desátého ročníku *Educación General Básica* (EGB; obecné základní vzdělání), tedy ISCED 1 a ISCED 2 (ISCED Mappings, 2015). Uvažovat pouze ISCED 2 (tzn. osmý až desátý ročník EGB) by v předmětu *Estudios Sociales* znamenalo vynechání právě geografických témat.

V honduraském kurikulu z roku 2003 analyzujeme oblast předmětů *Ciencias Naturales* a *Ciencias Sociales* na úrovni ISCED 2, tzn. poslední tři ročníky základního vzdělávání.

Mexické kurikulum z roku 2011 se od ostatních liší hlavně tím, že považuje geografii za samostatný předmět, geografie tedy není integrována do jednoho předmětu spolu s nějakým dalším předmětem tak, jak je tomu v kurikulech všech ostatních zkoumaných zemí. V rámci Mexika se tedy zaměříme na předmět *Geografía (Geografie)*, který se vyučuje ve čtvrtém, pátém a šestém ročníku ISCED 1 a na

předmět *Geografía de México y del Mundo* (*Geografie Mexika a světa*), který se vyučuje v prvním ročníku ISCED 2.

V rámci Španělska je předmětem zájmu kurikulem, které je současně i zákonem pro období vzdělávání ISCED 2, tedy *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO; povinné sekundární vzdělávání). Je to povinná část školní docházky, tudíž obsahem je něco, co by měl znát a umět „každý Španěl“. Zároveň to je to jediné, co absolventi španělského vzdělávacího systému z oboru geografie získají, pokud se pro ni nerozhodnou v další specializaci. Vzhledem k rozpolcenosti geografie se zaměřím na dva předměty ESO a to *Ciencias sociales, geografía e historia* (*Sociální vědy, geografie a historie*) a *Ciencias de la naturaleza* (*Přírodní vědy*), který se v posledním ročníku dělí na dva samostatné a zároveň volitelné předměty - *Biología y Geología* (*biologie a geologie*) a *Física y Química* (*fyzika a chemie*). Přestože kritériem výběru mého zaměření byla „povinnost“, zaměřím se v rámci analýzy dokumentů i na předmět *Biología y Geología*, který stojí v posledním ročníku mezi povinně volitelnými. V rámci geologie se zde totiž probírají témata, která v naší koncepci spadají do geografie.

4. POSTAVENÍ GEOGRAFIE VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU SLEDOVANÝCH ZEMÍ

4.1 Španělsko

Španělsko je konstituční monarchií složenou ze 17 autonomních společenství (comunidad autónoma) a 2 autonomních měst na území Maroka. Vzhledem k této situaci je decentralizace školství ve Španělsku poměrně značná (Eurydice, 2015). Obecné charakteristiky vzdělávání na úrovni státu zajišťuje zákon o vzdělání z roku 2006 (Ley Orgánica de Educación) vydaný Ministerstvem vzdělávání, kultury a sportu (MECD - Ministerio de educación, cultura y deporte). Tento zákon byl v roce 2013 doplněn reformou, která se v současnosti rozbíhá. Na úrovni každé autonomní oblasti pak dochází k modifikaci tohoto zákona dle požadavků té které oblasti. Některé autonomní oblasti této možnosti nevyužívají, protože finální úprava podoby vzdělávání náleží tzv. vzdělávacím centrům (centro educativo). V praxi je potom takovýto vzdělávacím centrem každá škola (WDE España, 2010).

Reforma (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa - Zákon pro zlepšení úrovně vzdělávání) schválená v roce 2013 vychází z aktuálních problémů španělské společnosti. Podle zprávy MECD (Propuesta, 2013) např. ve Španělsku připadá na jednoho učitele méně žáků než je průměr v zemích, které jsou členy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Také vydává na vzdělávání více finančních prostředků než je průměr OECD a tyto prostředky se mezi roky 2000 a 2010 zdvojnásobily. Přesto je však ve Španělsku menší procentuální zastoupení obyvatel s dokončeným sekundárním vzděláním. V oblasti vyššího sekundárního vzdělávání se toto číslo mezi roky 2000 a 2010 dokonce zmenšilo, i přesto že již předtím se nacházelo pod průměrem. Španělsko má v současnosti problém s vysokou nezaměstnaností, která dle této zprávy tvořila v roce 2013 ve věkové kategorii 16 – 24 let přes 50 %. Reforma si klade za cíl také zlepšit úroveň výuky cizích jazyků a informačních technologií. Tato reforma je postupně zaváděna do výuky. Ve školním roce 2014/2015

je aplikována v některých ročnících primárního vzdělávání, jinde bude následovat v dalších letech.

Povinná školní docházka trvá ve Španělsku 10 let a začíná v 6 letech primárním vzděláváním (Educación Primaria), které trvá 6 let. Dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání je toto období označováno jako ISCED 1 (ISCED Mappings, 2015). Povinné vzdělávání pokračuje a zároveň končí ve Španělsku dalšími 4 roky ESO (povinné sekundární vzdělávání), které odpovídá ISCED 2. Toto vzdělávání se zde označuje jako sekundární, ale v českých poměrech odpovídá druhému stupni primárního vzdělávání. V posledním ročníku tohoto studia si již žáci sami volí mezi některými předměty. ISCED 3 potom tvoří 2 roky tzv. *Bachillerato*, což je obdoba obecného středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, které lze studovat ve třech větvích - *Artes (umění)*, *Ciencias y Tecnología (Přírodní a technické vědy)*, *Humanidades y Ciencias Sociales (humanitní a společenské vědy)*. Tento stupeň vzdělání je sice obdobou našeho vzdělání s maturitou, ale k obdržení titulu *Bachiller* není potřeba skládat speciální zkoušku, jakou u nás je právě maturita. Studenti musí prospět ve všech předmětech *Bachillerato* a musí úspěšně zvládnout „projekt“ v posledním ročníku studia. Paralelně k tomuto typu školy, existují i úžeji zaměřené, např. na výtvarné umění, hudbu, sport nebo konkrétní řemeslnou činnost. Poté již následuje vyšší vzdělávání (Eurydice, 2015).

Postavení geografie v rámci španělského školského systému se od naší tradice značně liší. Hraniční postavení vědní disciplíny geografie mezi společenskovědními a přírodovědnými obory je zde řešeno tím, že se obsah našeho předmětu geografie vyučuje ve dvou předmětech. Prvním je, jak už bylo řečeno, *Ciencias sociales, geografía e historia* a druhým je *Ciencias de la naturaleza*. Ve čtvrtém ročníku, kdy si studenti již volí některé předměty dle svého zájmu, zůstává předmět *Ciencias sociales, geografía e historia* povinný, zatímco předmět *Ciencias de la naturaleza* se rozdělí na dvě oblasti *Física y Química* a *Biología y Geología* a ty jsou potom zařazeny mezi povinně volitelnými předměty (Real Decreto, 2006).

V navazujícím *Bachillerato* se studenti již úžeji profilují prostřednictvím volby jedné ze tří větví a následně ještě prostřednictvím volitelných předmětů. Geografie se zde

objevuje ve větvi *Humanidades y Ciencias Sociales* jako předmět *Geografía*, ve větvi *Ciencias y Tecnología* se témata, která v našem tradičním pojetí řadíme do geografie, objevují v předmětech *Biología y Geología* a *Ciencias de la Tierra y medioambientales* (vědy o Zemi a životním prostředí).

4.2 Argentina

Vzdělávání se v Argentině řídí zákonem *Ley de Educación Nacional* z roku 2006. Tento zákon stanovuje třináctiletou povinnou školní docházku. První rokem je poslední rok předškolního vzdělávání. Poté následuje stupeň *Educación Primaria* (primární vzdělávání), který trvá buď šest nebo sedm let. Dále následuje stupeň *Educación Secundaria* (sekundární vzdělávání), který trvá buď šest nebo pět let, v závislosti na tom, jak dlouho trval stupeň *Educación Primaria*. Důležité je, aby součet roků *Educación Primaria* a *Educación Secundaria* dával dohromady dvanáct let (WDE Argentina, 2010). Argentina je federativní republikou, a tak si každá provincie Argentiny volí mezi těmito dvěma formami, avšak ve skutečnosti zde není žádný rozdíl, protože kurikulum sedmého ročníku *Educación Primaria* je stejné jako kurikulum prvního ročníku šestileté formy *Educación Secundaria*. *Educación Primaria* (ISCED 1) a první dva/tři roky *Educación Secundaria* (ISCED 2) jsou stejné pro všechny žáky, v dalších třech letech (v případě zvolení technické větve čtyřech letech) *Educación Secundaria* (ISCED 3) si již žáci volí své zaměření (ISCED Mappings, 2015; WDE Argentina, 2010).

Jak už bylo řečeno, Argentina se skládá z provincií a distriktu hlavního města a její školství je decentralizované. Na státní úrovni se nachází zmíněný zákon z roku 2006 a poté ještě tzv. *Contenidos Curriculares Comunes* (společné kurikulární obsahy), které jsou formulovány pomocí tzv. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, která jsou dána pro každý ročník. Jak vyplývá z NAP, geografická témata jsou integrována do předmětů *Ciencias Naturales* a *Ciencias Sociales*. Tyto předměty se učí od prvního ročníku *Educación Primaria* až do druhého/třetího ročníku *Educación Secundaria*. Poté si již žáci vybírají zaměření svého vzdělání, a pokud si vyberou pokračovat v obecném vzdělávání, vyskytují se tyto předměty i tam, i když už nevystupují jednotně. *Ciencias*

Naturales se skládají z biologie, fyziky a chemie a *Ciencias Sociales* z historie, geografie a ekonomie. Žáci si tedy od třetího/čtvrtého ročníku volí, a to mezi zaměřením na umění, komunikaci, přírodní vědy, ekonomii a administrativu, tělesnou výchovu, jazyky, sociální vědy, turismus, zemědělství, informatiku. Mezi nabízenými směry se tedy objevují i pro nás důležité předměty (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2011).

4.3 Mexiko

V Mexiku podléhá vzdělávání zákonu *Ley General de la Educación* z roku 1993, který byl vydán institucí *Secretaría de la Educación Pública*¹ v Mexiku. Zákon byl od té doby upravován různými dodatky, z nichž poslední je z prosince roku 2014. Povinná školní docházka trvá v Mexiku 10 let. První rokem je poslední ročník předškolního vzdělávání. Poté následuje šest let *Educación Primaria* ISCED 1 a tři roky *Educación Secundaria* ISCED 2 (ISCED Mappings, 2105). Vyšší sekundární vzdělávání zařazuje podobně jako ve Španělsku vzdělávací stupeň *Bachillerato* (WDE Mexico, 2010).

Postavení geografie se v mexickém systému poněkud liší od postavení v dosud uvedených státech. V primárním vzdělávání nalezneme od čtvrtého ročníku samostatný předmět *Geografía*. Paralelně vedle něj existuje předmět *Historia* a *Ciencias Naturales*. To samé platí i pro pátý a šestý ročník. V sekundárním vzdělávání se potom geografie objevuje pouze v prvním ročníku, předmět se nazývá *Geografía de México y del Mundo*. Ve druhém a třetím se potom vyučuje předmět *Historia*, který zase nebyl vyučován v prvním ročníku. Určitou návaznost těchto dvou předmětů tedy nejspíše Mexiko úplně neodmítá. Předmět *Ciencias Naturales* je v jednotlivých ročnících sekundárního vzdělávání zaměřen postupně na biologii, fyziku a chemii. Není zde tedy dán prostor geografickým tématům (Programas de Estudio, 2011).

¹ obdoba ministerstva školství

4.4 Ekvádor

Vzdělávání je v Ekvádoru řízeno zákonem *Ley Orgánica de la Educación Intercultural* (Organický zákon mezikulturního vzdělávání) z roku 2011, který nahradil předchozí z roku 1983. Po přelomu nového tisíciletí zesílila v Ekvádoru kritika celého vzdělávacího systému natolik, že v roce 2003 došlo k vypracování *Plan Nacional de Educación para Todos* (Národní plán vzdělání pro všechny) a poté i k *Plan Decenal de Educación de Ecuador 2006 – 2015* (Desetiletý plán vzdělávání v Ekvádoru 2006 – 2015), který dal vzniknout zákonu z roku 2011 i kurikulárním dokumentům v roce 2010. Ekvádor je mnohonárodnostní zemí a před rokem 2011 bylo vzdělávání různých národů nejednotné a v některých ohledech i nerovnoprávné (Plan Nacional de Educación para Todos, 2003). Situaci označil Díaz (2006) dokonce za dramatickou a poukázal hlavně na vysoké procento analfabetů v Ekvádoru, které u žen ve venkovských oblastech dosahuje až 18%. Dále poukázal na nízkou kvalitu a efektivitu vzdělávacího systému i pedagogických materiálů nebo na velké množství případů opakování ročníku a předčasných odchodů ze vzdělávání (děti zhruba v deseti letech začínají pracovat). V roce 2000 se problém vzdělávání stal tím nejdůležitějším, kterému Ekvádor podle obecného mínění čelil a předběhl tak problémy zdravotnictví, drog, chudoby nebo kriminality (Kaufman, Nelson, 2005).

Povinná školní docházka trvá v Ekvádoru třináct let. Prvních deset let tvoří *Educación General Básica*, které začíná tzv. přípravným rokem, který navštěvují děti ve věku pěti let. Poté studují šest let nižší základní vzdělání a následně pokračují třemi lety vyššího základního vzdělání. Poslední tři povinné roky školní docházky jsou ve vzdělávacím stupni *Bachillerato*. Zde již nestudují všichni žáci to samé, avšak volí si podobně jako v Chile mezi větví vědeckou a profesně-technickou (La Gaceta, 2014).

V rámci ekvádorského kurikula EGB si geografie zasluhuje velkou pozornost. Existují zde dva předměty, mezi které jsou rozprostřena geografická témata. Prvním z nich je *Ciencias Naturales* a druhým *Estudios Sociales*. Tyto předměty se vyučují od čtvrtého do desátého ročníku EGB. V předmětu *Ciencias Naturales* se rozebírají téměř výlučně geografická témata, doplněná tématy biologickými a environmentálními. Témata z fyziky, chemie a biologie jsou potom v kurikulech zařazena až do stupně *Bachillerato*,

kde už však nastává možnost volby a tedy i možnost nezvolení těchto předmětů. Upřednostnění geografie před jinými přírodními vědami je tedy zřejmé. V rámci *Estudios Sociales* se geografie o pozornost dělí s historií a v menší míře i ekonomik a dalšími společenskými vědami. Ve stupni *Bachillerato* se tento předmět jmenuje *Historia y Ciencias Sociales* a jasně zde dominují historická témata. Na úrovni EGB tedy v rámci předmětů *Ciencias Naturales* a *Estudios Sociales* geografická témata dominují, na úrovni *Bachillerato* se téměř neobjevují (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, 2010).

4.5 Honduras

Vzdělávání v Hondurasu se řídí zákonem *Ley Fundamental de la Educación* z roku 2012, který byl doplněn vyhláškou v roce 2014. Do té doby platil zákon z roku 1966. Mezi roky 1994 – 1997 prošel honduraský systém vzdělávání velkými změnami, jejichž důsledkem bylo v roce 2003 zavedení dokumentu *Currículo Nacional Básico* (základní národní kurikulum), který je platný dodnes (WDE Honduras, 2010). Dříve byla povinná školní docházka pouze šestiletá, nyní je povinných let dvanáct nebo třináct. Prvním rokem je poslední ročník předškolního vzdělávání a poté následuje 9 let *Educación Básica* (základní vzdělávání). Prvních šest let odpovídá úrovni ISCED 1 a následující tři roky ISCED 2 (ISCED Mappings, 2015). Dalším stupněm je *Educación Media* (střední vzdělávání; ISCED 3), kde si již žáci volí své zaměření. Pokud si vyberou akademickou větev, navštěvují školu dva roky, pokud ale technicko-profesní, chodí do školy ještě tři roky. Proto pro někoho trvá povinná školní docházka dvanáct a pro jiného třináct let. Postavení geografie v rámci honduraského vzdělávání je tradičně spjato s dvěma předměty - *Ciencias Naturales* a *Ciencias Sociales* (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo, 2003).

Shrnutí vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a oblasti zájmu této práce přehledně ukazuje tabulka 2.

Tabulka 2: Shrnující tabulka

		ZEMĚ				
		Španělsko	Argentina	Mexiko	Ekvádor	Honduras
R O Č N Í K	0					
	1					
	2					
	3				Ciencias Naturales; Estudios Sociales	
	4			Geografía	Ciencias Naturales; Estudios Sociales	
	5			Geografía	Ciencias Naturales; Estudios Sociales	
	6			Geografía	Ciencias Naturales; Estudios Sociales	
	7	Ciencias sociales, geografía e historia; Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales	Geografía de México y del mundo	Ciencias Naturales; Estudios Sociales	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales
	8	Ciencias sociales, geografía e historia; Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales		Ciencias Naturales; Estudios Sociales	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales
	9	Ciencias sociales, geografía e historia; Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales		Ciencias Naturales; Estudios Sociales	Ciencias Sociales; Ciencias Naturales
	10	Ciencias sociales, geografía e historia; Biología y geología				
	11					
	12					

Zdroj: vlastní zpracování

Poznámka: žlutě podbarvená pole - ročníky povinné školní docházky; vodorovné šrafování - ISCED 0; bez šrafování - ISCED 1; tečkované šrafování - ISCED 2; svislé šrafování - ISCED 3; zeleně ohraničená pole - předmět zájmu této práce; text uvnitř pole - názvy předmětů, kam je integrována geografie.

5. VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY

Obsahová analýza kurikulárních dokumentů byla provedena na základě předem připraveného záznamového archu s formulovanými indikátory a na základě čtení dokumentů, při kterém jsme kladli důraz na rozklíčování myšlenek, které by objasňovaly odpověď na výzkumnou otázku týkající se unifikace všeobecného geografického vzdělávání. Analyzované dokumenty jsou aktuálně platné a volně přístupné na internetu, zpravidla skrze webové portály ministerstev školství jednotlivých zemí. Dokumenty byly analyzovány v originálním vydání, což znamená, že jazykem dokumentů byla španělština. Vybrané úseky byly potom přeloženy autorkou. Záznamový arch prošel během analýzy dokumentů drobnými úpravami, které se týkaly doplnění nebo přeformulování indikátorů s cílem zvýšit jejich vypovídající hodnotu.

5.1 Výsledky kvantitativního šetření

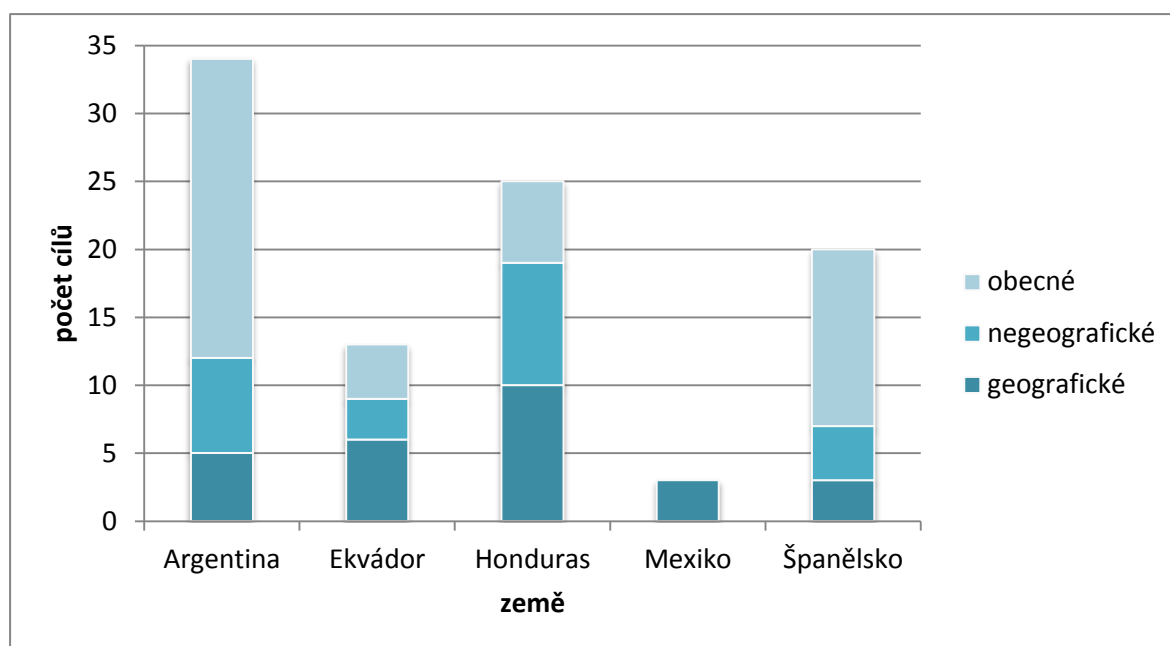
V oblasti cílů definovaných za žáka jsme cíle vždy nejprve roztřídili do tří kategorií - cíle geografické, negeografické a obecné. K obecným cílům jsme řadili ty, které se týkaly obecných dovedností nebo postojů: příkladem je cíl týkající se práce s různými zdroji informací nebo vědeckého způsobu poznávání. K negeografickým jsme zařadili ty, které mají dle naší tradice spojitost s jiným předmětem než je geografie a týkaly se například lidského těla (z pohledu biologie) nebo práv a povinností občana (občanská výchova). Tyto cíle se vyskytovaly z důvodu zařazení geografických témat a přístupů do obecnějších předmětů Přírodní vědy a Sociální vědy. Jedinou výjimku tvoří Mexiko, kde je geografie samostatným předmětem. Za geografický cíl byl označen ten, který se svým obsahem přímo dotýkal tématu, jež je obvykle součástí samostatného předmětu geografie. „Normou“, určující co je a co již není výukový potenciál geografie, se staly zejména dokumenty² IGU-CGE. Dalšímu zkoumání pak již byly podrobeny pouze cíle geografické a obecné. Byl zjišťován poměr cílů dle zaměření na znalosti, dovednosti a na postoje. U geografických a obecných cílů se dále také zjišťovalo jejich obsahové zaměření dle stanovených indikátorů. Pokud cíl nevyjadřoval žádnou z předem

² International Charter on Geographical Education (1992)
Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development (2007)
International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity (2000)

nastavených kategorií, byl zařazen do skupiny další. V záznamovém archu se tedy vždy nacházejí všechny obecné a geografické cíle. Obvykle byly cíle v dokumentech formulovány velmi komplexně, kdy jeden cíl v sobě zahrnoval vlastně více cílů, jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska zaměření na osvojení určité dovednosti nebo postoje. Kde tomu tak bylo, započítali jsme cíl do více kategorií. Může se tedy stát, že při sečtení znalostních, dovednostních a postojových cílů nám vyjde vyšší číslo, než je celkový počet analyzovaných geografických a obecných cílů. Nejkomplexněji formulované cíle mělo Mexiko, kde ač jsou cíle formulovány pouze do tří bodů, dílčích cílů jsme získali osm. Po provedení analýzy jednotlivých předmětů jsme sloučili záznamové archy pro všechny předměty dané země, v nichž byla integrována geografická témata. Výsledky kvantitativního šetření komentujeme z tohoto celkového pohledu a případně doplňujeme postřehy ze samostatných předmětů.

Celkový počet uváděných cílů pro všechny zkoumané předměty se u jednotlivých zemí velmi lišil (graf 1). Nejméně cílů, zato ale velmi komplexních, formulovalo Mexiko, nejvíce pak Argentina. Mexiko má v rámci této kategorie tu nevýhodu, že staví geografii jako samostatný předmět a nerozděluje její témata do dvou předmětů tak, jako to dělají ostatní státy. I v rámci posuzování jednotlivých předmětů má však Mexiko nejméně formulovaných cílů. Dále je patrné, že Argentina a Španělsko kladou důraz na obecnější dovednosti, které se v obsahové rovině týkají hlavně vědeckého způsobu poznávání reality a práce s informacemi. Důraz na geografické cíle je naopak patrný u Hondurasu a Ekvádoru.

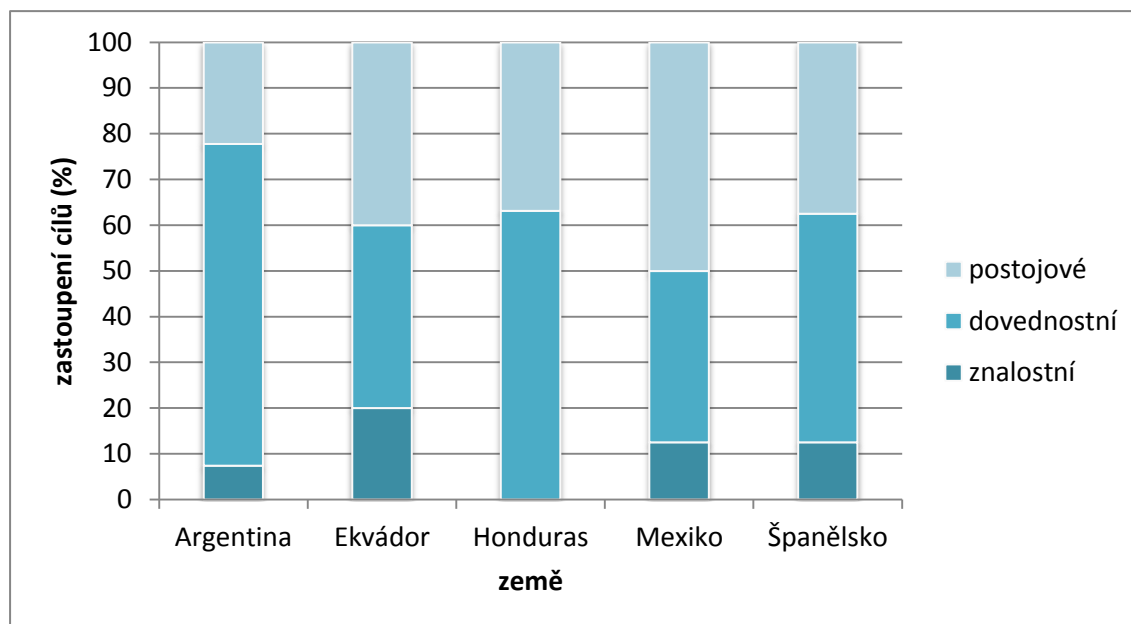
Graf 1: Podíl zastoupení jednotlivých typů cílů na celkovém počtu



Zdroj: záznamové archy

První ze zkoumaných kategorií vzhledem k výzkumné otázce byl poměr znalostních, dovednostních a postojových cílů na celkovém počtu geografických a obecných cílů. Náš předpoklad byl, že cíle geografického vzdělávání, které je ovlivněno potřebami globální společnosti, budou zaměřeny na dovednosti a postoje na úkor znalostí. Tento předpoklad se potvrdil (graf 2). Honduras dokonce mezi cíli nemá ani jeden zaměřený na znalosti, u ostatních států je tato kategorie v menšině.

Graf 2: Podíl znalostních, dovednostních a postojevých cílů na celkovém počtu geografických a obecných cílů

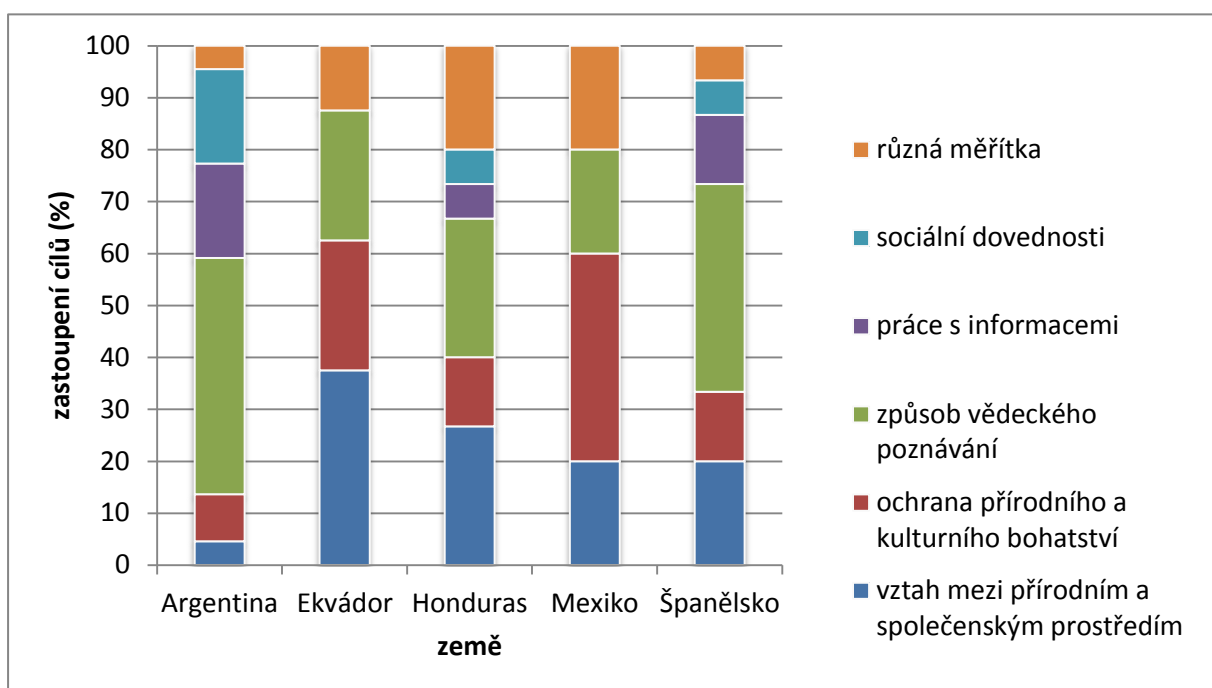


Zdroj: záznamové archy

Další zkoumanou kategorií bylo již obsahové zaměření cílů definovaných za žáka. U cílů, které by byly formulovány potřebami společnosti globálního rázu, jsme očekávali akcent na upozorňování na vztah mezi přírodní a společenskou složkou v různých oblastech a s tím související ochranu přírodního i kulturního bohatství, vědecký způsob poznávání reality, práci s různými zdroji informací, osvojení sociálních dovedností a na dovednost reflektovat problém na úrovni různých měřítek.

Předpokládáme, že k unifikaci dochází, pokud se sledované prvky geografického kurikula vyskytují minimálně ve třech z pěti sledovaných států. V oblasti cílů definovaných za žáka je tato podmínka splněna u všech námi formulovaných indikátorů (graf 3). Cíle týkající se vztahu mezi přírodním a společenským prostředím, ochrany přírodního a kulturního bohatství, způsobu vědeckého poznávání a reflexe problémů na úrovni různých měřítek se nachází ve všech námi sledovaných zemích. Cíle týkající se sociálních dovedností a práce s informacemi potom chybí v Ekvádoru a Mexiku. Nemyslíme si, že by v těchto zemích nepracovali s různými zdroji informací, ale je možné, že zahrnují tuto položku do kategorie způsobů vědeckého poznávání reality. Kategorie sociálních dovedností je potom už v rámci geografie poměrně hraniční a je logické její zařazení i v rámci jiných námi nezkoumaných předmětů.

Graf 3: Zastoupení cílů dle obsahového zaměření



Zdroj: záznamové archy

Jak je z grafu dále patrné, obecně kladou země velký důraz na vztah mezi přírodním a společenským prostředím (a to hlavně v rámci předmětu Sociální vědy) a s tím související ochranou přírodního i kulturního bohatství a na způsob vědeckého poznávání (v předmětech Přírodní vědy), který v Argentině nebo Španělsku jasně dominuje.

Jak již bylo zmíněno, do záznamových archů jsme zachytili všechny geografické a obecné cíle. Ty co nezapadaly do námi formulovaných kritérií, byly označeny jako „další cíle“ (tabulka 3). V rámci této kategorie jsou nejvíce zastoupeny cíle, které se zaměřují na budování osobní identity žáka a na poznávání a oceňování kulturních odlišností. Indikátor tohoto obsahu jsme my zařadili až do obsahové struktury, ale jak je patrné, promítá se i do cílů definovaných za žáka a je s velkou pravděpodobností vyvolán potřebami současné společnosti. Dalším z cílů, který indikuje promítnutí potřeb současné společnosti do vzdělávání, jsou informační technologie, které se ve Španělsku a Ekvádoru objevují v souvislosti s rozvojem poznávání přírodního prostředí skrze použití moderních technologií. Z pohledu geografů nás může těšit i fakt, že se v rámci cílů definovaných za žáka objevuje dvakrát i cíl týkající se práce s mapou.

Tabulka 3: Přehled kategorie „další cíle“

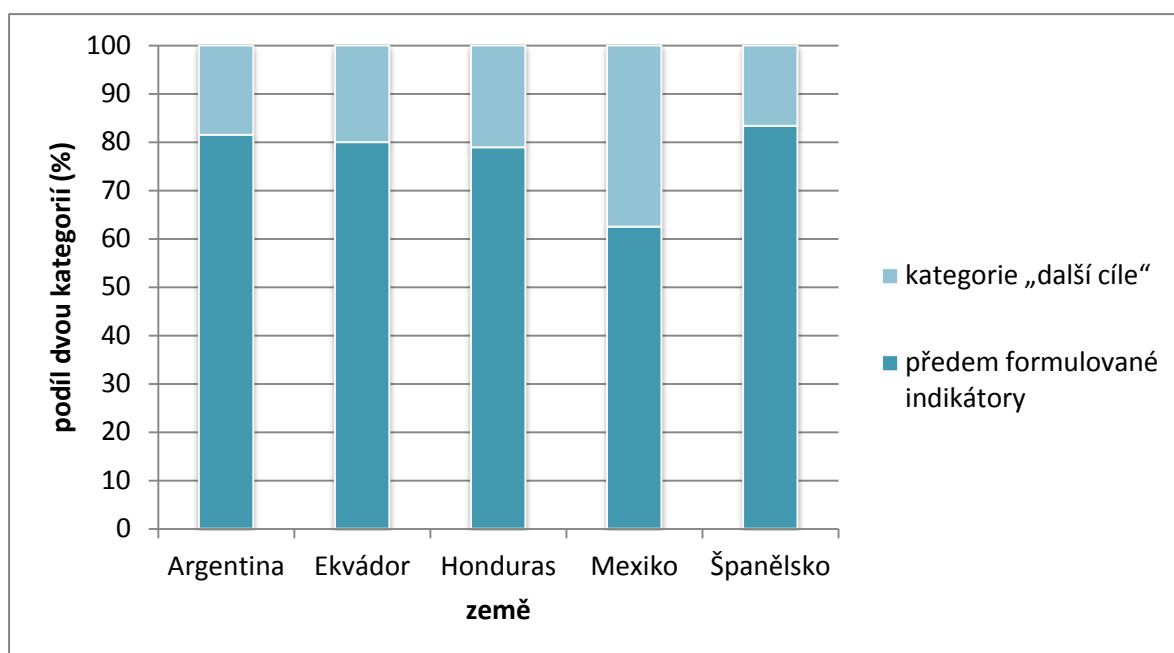
země	obsah	počet
Argentina	identita, kulturní rozmanitost	1
	myšlení o čase ³	1
	památky, oslavy, tradice	1
	reflexe své práce	1
	nezávislost individuální i společenská	1
Ekvádor	informační technologie	1
	práce s mapou	1
Honduras	odlišné kultury	2
	identita žáka	1
	práce s mapou	1
Mexiko	národní identita	1
	odpovědnost za stav prostředí	2
Španělsko	geografické regiony	1
	kulturní odlišnosti	1
	technologický rozvoj	1

Zdroj: záznamové archy

Na základě provedené kvantitativní analýzy cílů definovaných za žáka se zdá, že se výchozí pracovní předpoklad o unifikaci hlavních vzdělávacích cílů, naplnil. Podíl cílů, které obsahově korespondují s předem formulovanými indikátory na celkovém počtu cílů, odpovídá zhruba dvěma třetinám (graf 4). Výsledek této kvantitativní analýzy tak naznačuje, že obsahová stránka hlavních vzdělávacích cílů ve výuce geografie je ve sledovaných zemích velmi podobná s cíli preferovanými i v jiných kulturně vyspělých zemích světa. Mohli bychom tak konstatovat, že z hlediska vzdělávacích cílů dochází k unifikaci všeobecného geografického vzdělávání.

³ viz třináctý bod v Rámečku 2

Graf 4: Poměr předem formulovaných indikátorů a kategorie „další cíle“



Zdroj: záznamové archy

Určit významovou shodu v oblasti obsahové struktury už není tak jednoduché, neboť bychom museli stejně jako u cílů striktně vyřadit negeografická témata a poté počítat jednotlivé prvky obsahové struktury. Problém je v tom, že je nelze vždy spolehlivě oddělit a mnohdy je polemičké určit, která obsahová kategorie je či není „geografická“ (mnohá témata jsou mezioborová, geografická je činí až zvolený úhel pohledu). Na základě opakovaného čtení analyzovaných dokumentů ale můžeme říci, že by tento poměr nebyl tolik ve prospěch předem formulovaných kritérií, a to je dle našeho mínění dobře. Kdyby se měl geografický obsah zúžit pouze na témata vyvolaná potřebami aktuální společnosti, ztratilo by se z výuky geografie mnoho cenného. Navíc snažit se např. o ochranu přírodního prostředí bez znalosti toho, jak toto prostředí funguje, by ani nebylo dost dobře možné.

Celkem jsme u obsahové struktury formulovali devět indikátorů, dva z nich se potom skládaly ještě z „podindikátorů“ (udržitelný rozvoj a globální problémy). Při procházení obsahové struktury jsme zjišťovali jejich četnost výskytu (tabulka 4). Z tabulky, která ukazuje celkový počet záznamů, je zřejmé, že všechna klíčová slova (tj. indikátory) se vyskytují v kurikulech alespoň tří z pěti sledovaných států. Některé „podindikátory“

samostatně toto kritérium nesplnily, avšak jako celek v rámci indikátoru ke kterému náležely, toto kritérium splnily.

Tabulka 4: Celkové počty zaznamenaných indikátorů

obsahová struktura	Argentina	Ekvádor	Honduras	Mexiko	Španělsko
přírodní rizika a katastrofy	0	0	4	6	2
udržitelný rozvoj					
ochrana životního prostředí	3	13	11	6	11
obnovitelné zdroje	0	7	1	0	1
propojení přírodní a společenské složky	4	9	5	4	4
proces globalizace	0	1	3	0	2
globální problémy					
klimatická změna	0	2	0	1	3
rostoucí počet obyvatel planety	0	1	0	2	0
eroze půdy, dezertifikace	0	4	0	1	1
nerovnoměrné rozdělení bohatství	1	6	2	1	1
problém nedostatku vody	0	1	0	1	0
ničení životního prostředí	4	7	3	3	6
mezinárodní konflikty	1	1	3	0	2
migrace	3	5	1	4	1
specifika místního regionu	0	14	2	4	8
specifika významných států světa	0	3	2	2	1
postavení státu na globální úrovni	2	5	7	1	0
poznávání odlišností kultur i jedinců	6	16	5	4	2
mezinárodní organizace	2	2	4	2	2

Zdroj: záznamové archy

Poznámka: červeně jsou označeny nenulové hodnoty

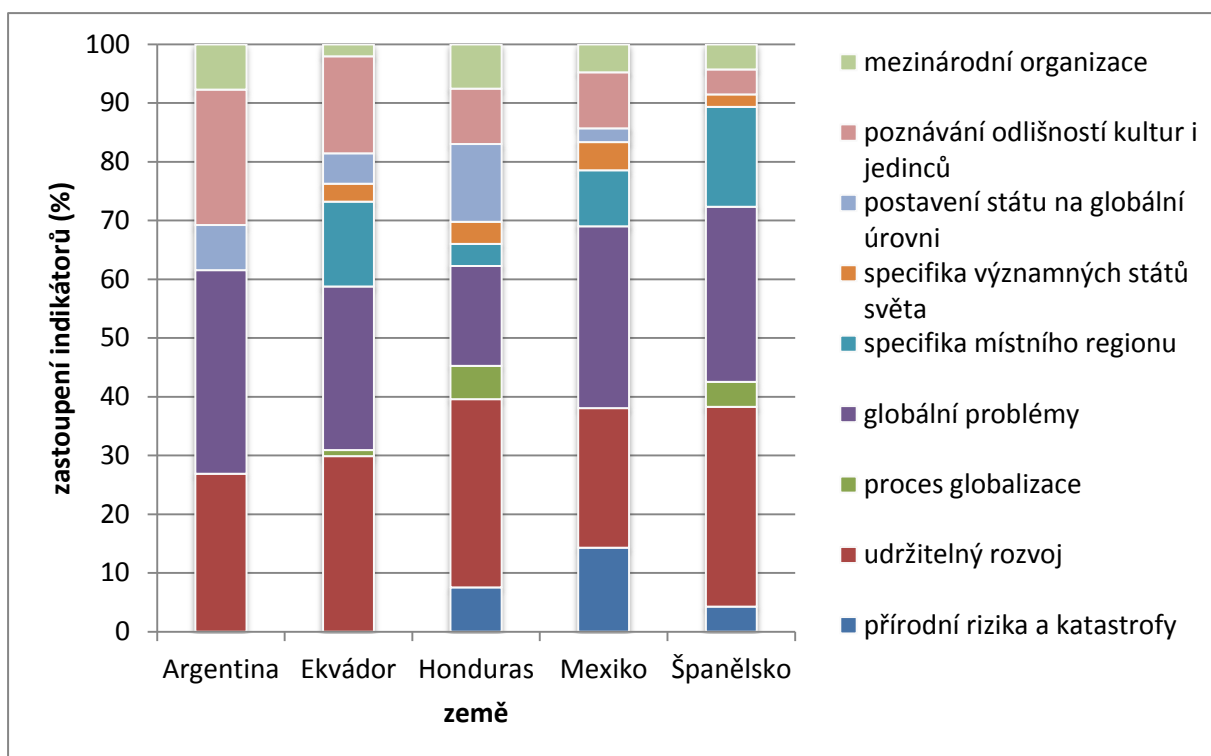
Jak je z tabulky 4 patrné, nejvyšší četnost záznamů má Ekvádor, nejméně Argentina. Tento jev je z části dán rozsahem a podrobností analyzovaných dokumentů, ale zčásti vypovídá také o shodě dokumentu s předem formulovanými indikátory. Ve všech zemích bylo zaznamenáno téma ochrany životního prostředí, nerovnoměrného rozdělení bohatství, ničení životního prostředí, migrace, poznávání odlišnosti kultur a jedinců a mezinárodních organizací. Nejvíce se vyskytovalo téma ochrany životního prostředí (v rámci indikátoru udržitelný rozvoj). V předmětech zaměřených na přírodní

vědy byla prvními třemi nejčtenějšími tématy ochrana životního prostředí, jeho ničení a propojování přírodní a společenské složky, v rámci předmětů o sociálních vědách potom poznávání odlišností kultur a jedinců, specifika místního regionu a ochrana životního prostředí.

Indikátor specifika významných států světa nesplnil tak docela svou úlohu. Zajímal nás mj. i výběr „významných“ států světa čili které státy jsou považovány za významné danými zeměmi. Kurikulární dokumenty až na jednu výjimku (ekvádorské kurikulum hovoří o Mexiku) však konkrétní státy nezmiňují. V dokumentech se objevovaly výrazy jako mocenské bloky, reprezentativní země, země významné v průmyslu, rybolovu... V rámci ekvádorského kurikula se předepisuje učivo o regionech Latinské Ameriky (střední Amerika, Karibik, andská oblast, Jižní roh), v honduraském kurikulu se hovoří o tom, že žáci mají znát politické rozdělení jednotlivých kontinentů, údaje o obyvatelstvu, politickém uspořádání nebo měně. Měli by znát i klima, orografii nebo vodstvo každého kontinentu. Žáci by dle kurikula měli těchto znalostí dosáhnout pomocí práce s mapou a literaturou, kdy provádí shrnutí, porovnání a vytvářejí závěry dle příslušných kategorií.

Pokud se podíváme na četnosti jednotlivých indikátorů v rámci tematické struktury, jasně dominuje udržitelný rozvoj a globální problémy (graf 5). Tyto dvě kategorie však obsahovaly „podindikátory“, což mohlo zčásti ovlivnit jejich výslednou dominanci, ale pokud by jim daná země v kurikulu nechtěla dát tolik prostoru, dominance by se neprojevila, ať by byl počet „podindikátorů“ jakýkoliv.

Graf 5: Zastoupení indikátorů dle obsahového zaměření v rámci tematické struktury.



Zdroj: záznamové archy

V rámci obsahové struktury jsme také narazili na některá témata, která jsou podle nás vyvolána stavem současné společnosti, avšak nebyla předem formulována jako indikátory. V kurikulárních dokumentech se objevovalo téma turismu, jeho výhod, ale i nepříznivých dopadů, indexu HDI, Globálního polohovacího systému (GPS), sdělovacích prostředků. Mexické kurikulum přímo zmiňuje kulturní homogenizaci, honduraské zase požaduje, aby žáci ocenili přínos příslušníků honduraského národa, kteří žijí daleko od hranic svého státu.

5.2 Výsledky kvalitativního šetření

Podle výsledků kvantitativního šetření, které proběhlo na základě ne/přítomnosti a četnosti určitých „formálních znaků“ se může jevit, že na úrovni projektového kurikula skutečně dochází k unifikaci geografického všeobecného vzdělávání. Nesmíme však zapomínat na to, že vytržením těchto znaků z celkové koncepce kurikul jednotlivých zemí ztrácíme informace o obsahovém kontextu, který výrazně ovlivňuje postavení, význam a váhu jednotlivých námi sledovaných kategorií.

Analyzované kurikulární dokumenty jsou svou povahou velmi odlišné a specifické. Kvalitativní výzkum byl proto zaměřen na postižení celkové koncepce jednotlivých dokumentů. Zaměřili jsme se zejména na celkové pojetí dokumentu a jeho specifika a přístupy, vzdělávací priority kurikul daných zemí a na identifikaci významů vzájemných souvislostí mezi jednotlivými námi sledovanými kritérii hodnocení, které bývají mnohdy skryté „mezi řádky“.

5.2.1 Argentina

V Argentině se zabýváme osmým, devátým a desátým ročníkem povinné školní docházky, tzn. ISCED 2 a předměty *Ciencias Naturales* a *Ciencias Sociales*. Jak již bylo zmíněno (viz kap. 3.1), na státní úrovni jsou v Argentině dána pouze NAP. Dokument, který si představíme pod pojmem kurikulum, si pak vytváří jednotlivé provincie. NAP jsou formulována vždy pro konkrétní ročník a struktura je následující: nejdříve se hovoří obecně o významu NAP a potom se přejde ke konkrétním vzdělávacím oblastem. V každé vzdělávací oblasti jsou potom formulovány cíle a konkrétní požadované znalosti.

Na začátku vzdělávací oblasti *Ciencias Naturales* se nachází cíle, které jsou uvedeny větou: „Během základního cyklu Educación Secundaria škola nabídne výukové situace, které u žáků podnítí:“. Následuje výčet cílů, které jsou formulovány pomocí podstatného jména (rámeček 1). Vzhledem k tomu, že tyto cíle uvozují určitý mezioborový tematický blok, je zde více zdůrazňováno osvojování různých mezioborových dovedností než konkrétní znalosti žáků. Jak už se ukázalo při kvantitativním šetření, velký akcent je kladen na poznání vědeckého světa a vědeckého (badatelského) způsobu práce. V dokumentu se vysvětluje, co znamenají výrazy „školní věda“ nebo „školní hypotézy“ obsažené v cílech. Je to přenesení vědeckého světa do prostředí školy, to znamená věda přiměřená věku žáků, jejich schopnostem a potřebám.

Během základního cyklu Educación Secundaria, škola nabídne výukové situace, které u žáků podnítí:
<ul style="list-style-type: none">• Interpretaci a zaujetí stanoviska u významných problémů, na základě poznatků a schopností získaných ve škole, pro docílení osobní a společenské svobody.• Systematické plánování a zhotovení výzkumu s cílem vysvětlit některé přírodní jevy.• Realizaci pozorování, zápisků a komunikace na různých úrovních o tématech týkajících se os daných NAP: Živé organismy: rozmanitost, jednota, vzájemné vztahy a změny; Materiály a jejich změny; Planeta Země a jevy přírodního světa, vesmíru a jejich změny.• Formulaci školních hypotéz týkajících se přírodních jevů a jejich porovnání s hypotézami spolužáků, s argumenty, které se zakládají na studovaných teoriích a vědeckých modelech. Hledání různých strategií pro ověření těchto hypotéz.• Realizaci návrhů a experimentování přiměřené věku a kontextu.• Vyhledání, organizaci a použití informace spojené s vědeckými tématy a obsažené v různých podkladech různého rozsahu.• Vypracování závěrů z realizovaného pozorování nebo z dostupných informací, zároveň podávat vysvětlení nebo interpretovat jev skrze vhodný vědecký teoretický model.• Porozumění vědeckým poznatkům jako historicko-společenské konstrukci s dočasným charakterem.• Reflexi o výsledku a o použitých strategiích.• Vytváření nejen psaných textů různých rozměrů a porozumění jim ve vztahu s aktivitami školní vědy.• Přiměřené použití různých laboratorních nástrojů dle návodu nebo instrukcí učitele při dodržování pravidel bezpečné práce.• Vytvoření a/nebo analýzu argumentů pro ověření vědeckých vysvětlení a/nebo přijetí osobních i společenských rozhodnutí.• Zájem a kritickou reflexi vědeckých závěrů a postupů a problémů spojených s ochranou a péčí o životní prostředí.• Rozvoj zvědavého jednání, zkoumání a systematického hledání vysvětlení.

Zdroj: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; vlastní překlad

Následující část se již věnuje obsahu předmětu. Jak je naznačeno v tabulce ve třetím okénku, tematický obsah je v předmětu *Ciencias Naturales* rozdělen v každém ročníku do čtyř podtémat: *Živé organismy: rozmanitost, jednota, vzájemné vztahy a změny; Materiály a jejich změny; Jevy přírodního světa; Planeta Země, vesmír a jejich změny*. Geografie se tedy týká hlavně poslední podtématu. Konkrétnější obsah je potom u každého podtématu formulován do dílčích požadavků jednou delší větou, takže není

příliš specifikován. V rámci jednoho ročníku není zřejmá žádná souvislost mezi podtématy, ročníky nemají nějaké své téma nebo propojující osu.

První část kapitoly předmětu *Ciencias Sociales* tvoří opět cíle (rámeček 2) uvozené větou „škola nabídne výukové situace, které u žáků podnítí:“.

Rámeček 2: Cíle předmětu *Ciencias Sociales*, Argentina

Škola nabídne výukové situace, které u žáků podnítí:
<ul style="list-style-type: none"> • Vytvoření mnohonárodnostní identity, která respektuje kulturní rozmanitost, demokratické hodnoty a lidská práva. • Vytvoření a osvojení idejí, jednání a etických a demokratických hodnot, které nám umožňují žít společně a uznávat nás jako členy argentinské společnosti. • Zrození kritického, účastnického se, odpovědného a angažovaného občana. • Srozumění s problematickým, dočasným a neukončeným charakterem poznání společnosti. • Dialog jako privilegovaný nástroj řešení problémů soužití a střetu zájmů ve vztahu k ostatním. • Zájmu porozumět minulosti a přítomnosti společnosti (světové, národní, regionální, lokální) a zároveň vyjadřovat ideje, zkušenosti a ocenění. • Identifikaci rozličných aktérů (individuálních i kolektivních) společenského dění v minulosti i přítomnosti, s jejich rozdílnými zájmy, úhly pohledu, shodami i konflikty. • Prohloubení myšlenky, že územní rozložení je produktem historického vývoje a výsledkem kombinace přírodních podmínek, výnosných činností, politicko-administrativních rozhodnutí, kulturních pravidel, zájmů a potřeb obyvatel. • Rozvoj odpovědného jednání v oblasti uchování přírodního a kulturního bohatství. • Rozvoj angažovaného jednání vzhledem k péči o sebe samého a o druhé. • Porozumění různým socio-historickým problémům z pohledu více příčin a různých perspektiv. • Použití různého geografického měřítka (lokální, národní, regionální, světové) při analýze územních a socio-historických problémů a problémů týkajících se životního prostředí. • Komplexní zacházení s myšlenkami souběžnosti, změny, kontinuity, průběhu, přerušení a dalších pojmů týkajících se různých časových jednotek. • Zkušenost účasti a porozumění smyslu různorodých oslav a uctění památky, které připomínají důležité události pro školu, společnost, národ a lidstvo. • Četbu a interpretaci rozdílných zdrojů informací (písemná a ústní svědectví, historické materiály, fotografie, plány a mapy, obrázky, grafy, ilustrace, vyprávění, legendy, texty) o různých společnostech a územích. • Reflexi a kritickou analýzu informace rozšířenou různými komunikačními prostředky.

- Práci s postupy jako je formulování otázky nebo hypotézy, hledání a třídění informací v různých zdrojích, její analýza a systematizace a vypracování závěrů o společenských problémech a tématech.
- Komunikaci o poznatcích skrze ústní argumentaci, psanou nebo grafickou produkci a další formy vyjádření, ve kterých se vypráví, popisuje společenské problémy minulosti a současnosti, používajíce specifický slovník.
- Zkušenost vypracovat a účastnit se společných projektů, které stimulují a upevňují demokratické soužití a solidaritu.
- Citlivost ohledně společenských problémů a potřeb a zájmu předložit vylepšení podmínek života společnosti.

Zdroj: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; vlastní překlad

Z těchto bodů je opět patrné zaměření na obecné dovednosti, málokterý požadavek lze vztáhnout pouze na jeden školní předmět, vyučovaný v česku samostatně. I v tomto případě jsou zdůrazňovány zejména dovednosti, nikoli konkrétní obsahové znalosti. Je zde patrná snaha rozvíjet u žáků demokratické principy, kritické myšlení nebo odpovědnost za stav společnosti. Tematické obsahy jsou i v předmětu *Ciencias Sociales* děleny v rámci každého ročníku do podtémat, zde jsou však pouze tři: *Společnost a geografické území*; *Společnost v průběhu času*; *Lidské činnosti a společenská organizace*. Také zde chybí nějaké tematické propojení v rámci ročníku.

Argentinský dokument je koncipován na poměrně obecné úrovni, jeho úkolem bylo sjednotit vzdělávací přístupy a obsahy v rámci Argentiny. Kromě minimálních vzdělávacích obsahů popisuje i hlavní cíle výuky jednotlivých předmětů. V rámci těchto cílů se autoři zaměřují hlavně na obecné mezioborové dovednosti využitelné v dalším vzdělávání. Charakter dokumentu a záměr, s kterým byl vytvářen, vysvětlují postavení argentinského kurikula v rámci našeho kvantitativního šetření. Poměrně obecné pojetí dokumentu je příčinou toho, že obsahuje relativně malý počet námi formulovaných indikátorů v rámci obsahové struktury. Obsah dokumentu, který se skládá pouze z hlavních cílů a tematických oblastí, nám neposkytuje pro kvalitativní šetření mnoho materiálu, neboť tyto oblasti byly zkoumány již v rámci kvantitativního šetření. Posoudit, zda se námi formulovaná kritéria promítají do celkového pojetí kurikula, je tedy téměř nemožné.

5.2.2 Ekvádor

V Ekvádoru se zabýváme čtvrtým až desátým ročníkem *Educación General Básica*, ve kterých se geografie integruje do dvou předmětů - *Ciencias Naturales* a *Estudios Sociales*. Kurikulární dokumenty mají stejnou strukturu pro všechny ročníky.

V úvodu dokumentu se hovoří o předchůdcích dokumentu, kterými jsou Desetiletý plán vzdělávání 2006 – 2015 a kurikulum z roku 1996. Verze z roku 2010 se oficiálně nazývá *Actualización y Fortalecimiento Curricular* (Kurikulární aktualizace a posílení). Vychází tedy bezprostředně z předchozího kurikula, oproti kterému má například za cíl formulovat ukazatele hodnocení, specifikovat znalosti a dovednosti získané v jednotlivých ročnících, podpořit inkluzivní přístup ve vzdělávání nebo vychovávat žáky jako občany multikulturní společnosti. Poslední dva body jsou podle nás ovlivněny vývojem kvalifikačních potřeb globální společnosti v posledních letech. Další kapitolu tvoří základní pedagogické zásady, kde se obecně hovoří o tom, jaké by vzdělání v Ekvádoru mělo být. Autoři dokumentu uvádí, že se toto kurikulum zakládá na myšlenkách kritické pedagogiky a mělo by z nich vycházet i celkové pojetí vzdělávání. Kritická pedagogika, dle autorů dokumentu, staví žáka v procesu vzdělávání do popředí a nahlíží na něj jako na aktivní prvek. Vzdělání má vychovat žáka odpovědného, solidárního, respektujícího a čestného. Konstrukce poznatků se má zakládat na logickém, kritickém a kreativním myšlení. Dle našeho mínění, tento přístup ke vzdělávání již ze své podstaty vychází z požadavků moderní společnosti a jeho využití ve výuce je dokladem působení požadavků společnosti na výuku. Dále se v této kapitole popisuje využívání komunikačních technologií ve výuce, což je opět dokladem vlivu společnosti na vzdělávání.

Další část se věnuje tématu „os probíhajících napříč kurikulem“. Hlavním ideologickým principem, který řídí vzdělání, je koncept *Sumak Kawsay*. Tento pradávný koncept, pocházející z indiánských kultur žijících v andské oblasti, pronikl do politiky Ekvádoru v 90. letech 20. století, kdy se k moci začala dostávat indiánská hnutí (Álvarez, 2015). Do španělštiny se toto sousloví překládá výrazem „buen vivir“ (dobré žití), ale doslovný překlad by znamenal spíše vyvrcholení, úplnost bytí (Álvarez, 2015). Tento koncept pronikl i do ekvádorské ústavy z roku 2008 a od roku 2009 se vypracovává *Plan*

Nacional para el Buen Vivir (Houtart, 2011). *Sumak Kawsay* je životní filosofií, která se zakládá na několika principech. Všechny prvky světa i prvky mimo naší realitu tvoří jednotu a jsou ve vzájemném vztahu, opak je založen na komplementárnosti, vztahy a celkové žití je založeno na harmonii (Álvarez, 2015). V ekvádorském kurikulu je koncept *Buen Vivir* základem, ze kterého vycházejí „osy jdoucí napříč“. Prostřednictvím těchto os se má z žáka stát občan, který bude vytvářet demokratickou, spravedlivou, inkluzivní, mírumilovnou společnost, která propaguje multikulturalitu a je tolerantní k rozdílnosti a ohleduplná k přírodě. Konkrétní osy se nazývají: *multikulturalita; formování demokratického občana; ochrana životního prostředí; péče o zdraví a způsob trávení volného času; sexuální výchova*. V dokumentu se uvádí, že tyto osy by měly být zahrnuty ve všech vzdělávacích oblastech kurikula. Koncept *Sumak Kawsay* je návratem k základům, historii a tradici daného státu a na první pohled tak odporuje tezi o unifikaci vzdělávání. V komentáři však nalezneme indicie, ze kterých vyplývá, že je tento koncept nyní aplikován na současnou společnost, kdy k dosáhnutí harmonie je nutné překonávat současné společenské problémy a tedy se v rámci konceptu uvádí i pojmy jako multikulturalita, inkluzivní soužití nebo ochrana přírody, které jsou reakcí na vzdělávací potřeby současné společnosti.

Poslední „teoretická“ kapitola obsahuje popis struktury každé vzdělávací oblasti kurikula. Na úvod je zařazena část obecně popisující konkrétní vzdělávací oblasti, komentuje se i profil absolventa a hlavní cíle vzdělávání v dané oblasti. Poté se již zabývá jednotlivými ročníky. Následují vzdělávací cíle oblasti pro konkrétní ročník, dále jsou uvedeny tematické obsahy, poté přichází na řadu tzv. upřesnění výuky (viz níže) a na závěr jsou zařazeny hlavní ukazatele hodnocení.

Na úvod části, popisující vzdělávací oblasti *Ciencias Naturales*, je nejprve zmíněn výukový potenciál tohoto předmětu. Uvádí se, že současný rychle se měnící svět umožňuje učitelům propojovat poznatky s reálným životem. Úkolem učitelů tohoto předmětu je nabídnout žákům takové vzdělávání, které povede k orientaci v globalizovaném a vzájemně propojeném světě a které z nich učiní ty, kteří přijmou zodpovědnost za stav prostředí. Věda musí být brána jako soubor konceptů, které jsou provizorní a které tvoří základnu pro konstrukci nových poznatků. Pravda není pevně dána, je v neustálém pohybu. Žákovi má být tedy umožněno naučit se konstruovat

poznatky a učitel má být pouze prostředníkem v procesu poznávání. Žáci si mají odnést nejen poznatky, ale také postoje, které se projeví v jejich chování směrem k prostředí. Hlavní kurikulární osou předmětu je „rozumět vzájemným vztahům a změnám v přírodním světě“ a s tím spojené činnosti pozorovat, sbírat data, interpretovat jevy, stanovovat podmínky, argumentovat a navrhopvat řešení. Na hlavní kurikulární osu potom navazují tzv. osy vzdělání, které jsou rozdílné pro jednotlivé ročníky. Každý ročník se tak line v duchu konkrétního tématu. Jak je vidno, sami autoři tohoto dokumentu vnímají předmět *Ciencias Naturales* jako ten, který odráží současnou společnost a její vztah k přírodnímu prostředí a který má tento vztah vylepšovat a pomáhat řešit globální problémy.

Následně se zde komentuje „profil absolventa“ a cíle celé této vzdělávací oblasti, které jsou formulovány pomocí infinitivu slovesa a nejsou nijak uvozeny (rámeček 3). Jak se ukázalo již v kvantitativním šetření, cíle tohoto předmětu jsou zacíleny na propojování přírodní a společenské složky a na jejich ochranu a dále na posilování dovedností a postojů.

Rámeček 3: Cíle předmětu *Ciencias Naturales*, Ekvádor

Cíle předmětu <i>Ciencias Naturales</i> na úrovni EGB
<ul style="list-style-type: none"> • Pozorovat a interpretovat přírodní svět, ve kterém žijeme skrz hledání vysvětlení a navrhopvat řešení a strategie ochrany a zachování ekosystémů. • Ocenit roli vědy a techniky skrze kritické a reflexivní seznámení se s nimi a s jejich rolí v prostředí, hlavně co souvisí se zlepšením kvality svého života i života druhých. • Určit základní aspekty fungování lidského těla a důsledky chování jednotlivce na individuální a kolektivní zdraví a porozumět jim skrze ocenění přínosu návyků jako je tělesné cvičení, hygiena a vyvážená strava. • Obeznámit se s procesem vědeckého poznávání skrze praktickou aplikaci hodnot a postojů vlastních vědeckému myšlení pro získání kritického a proaktivního postoje. Aplikovat koherentní strategie a vědecké postupy na problémy, které dnes nastiňuje vztah mezi vědou a společností. • Prokázat otevřenou mysl za současného uvědomění si společenských problémů a přijetí odpovědnosti za péči o prostředí a přispět k upevnění lepšího a mírumilovného světa. • Navrhnout strategie pro užití a aplikování informačních technologií ve vědě.

Zdroj: Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010; vlastní překlad

Po tomto společném úvodu již přichází na řadu jednotlivé ročníky. Nejprve jsou definovány cíle konkrétního ročníku, které jsou opět formulovány pomocí infinitivního tvaru slovesa. Uvádí se, že vyjadřují maximální úroveň, která může být v průběhu daného ročníku dosažena. Poté následuje tabulka uspořádávající tematické bloky. Každý ročník obsahuje pět bloků, z nichž první se týká planety Země jako celku, druhý půd a povrchu Země, třetí vodstva, čtvrtý klimatu a pátý přírodních cyklů a jejich změn. Nadřazenou osou celého předmětu je již zmiňovaný požadavek „rozumět vzájemným vztahům a změnám v přírodním světě“. Každý ročník má pak svou tzv. osu vzdělání. Ve čtvrtém ročníku je to *místo jako vyjádření přírodních a sociálních vztahů*; v pátém *vodní a suchozemské ekosystémy: jedinci interagují s prostředím a vytvářejí biologická společenství*; v šestém *biom pastvin: ekosystém vyjadřuje vzájemné vztahy mezi biotickými a abiotickými složkami*; v sedmém *biom lesa: biomy na sebe vzájemně působí a vytvářejí biosféru*; v osmém *biom pouště: život vyjadřuje komplexnost a vzájemné vztahy*; v devátém *ostrovní region: život se projevuje uspořádáním a informacemi*; v desátém *biogeografické regiony: život v přírodě je vyjádřením přírodního cyklu*. (Ostrovním regionem je myšleno souostroví Galapágy, náležící Ekvádoru.) Každý ročník je tedy uvozen takovouto osou a rozdělen do pěti bloků. U každého bloku je dán jeho název a poté tzv. „dovednosti s kritérii výkonu“. Obsah každého bloku je tedy vyjádřen pomocí několika cílů, které jsou formulovány pomocí infinitivního tvaru slovesa a vyjadřují dovednosti, které by si měl žák osvojit. Na konci kurikula jsou přílohy ve formě tabulek, které zpřesňují obsah každého bloku v jednotlivých ročnících pomocí heslovitých výrazů vyjadřujících to, co by se konkrétně v rámci daného tématu mělo vyučovat (obrázek 2).

Obrázek 2: Schéma shrnující obsahovou strukturu čtvrtého ročníku EGB předmětu Ciencias Naturales

Año	Eje Curricular Integrador: Comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios.				
	Eje del aprendizaje: La localidad, expresión de relaciones naturales y sociales.				
	Bloque 1: El Sol como fuente de energía para la vida	Bloque 2: El suelo y sus irregularidades	Bloque 3: El agua para el consumo humano	Bloque 4: El clima se manifiesta por las variaciones del aire	Boque 5: Los ciclos en la naturaleza y sus cambios
CUARTO	<ul style="list-style-type: none"> Sol, viento y agua como fuentes de energía Relaciones de calor y luz con la vida, clima y los cambios de estado de la materia 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de suelos de la localidad El suelo y el relieve en la localidad La agricultura local y el suelo 	<ul style="list-style-type: none"> El agua y sus características La importancia del agua en la localidad Utilidad del agua en la localidad Cuidados en el uso del agua de consumo humano Contaminación y prevención de enfermedades 	<ul style="list-style-type: none"> El aire y sus características La importancia del viento y su utilidad Calidad del aire en la localidad 	<ul style="list-style-type: none"> Los organismos de la localidad y el ambiente Variedad de los ciclos de vida en la localidad El ser humano se relaciona con otros seres vivos: órganos de los sentidos Semejanzas y diferencias en la alimentación de los seres humanos y otros animales Animales y plantas útiles para el ser humano en la localidad Ciencia y tecnología, y otras manifestaciones socioculturales impactan en la localidad y en los ciclos naturales

Zdroj: Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 4º año.

Poznámka: Nejvýše v tabulce je uvedena hlavní osa celého předmětu, pod ní osa ročníku a pod ní již učivo formulované heslovitě, rozdělené do pěti tematických bloků.

Obsah je také zpřesněn v kapitole, která se nazývá *Upřesnění výuky*. Zde je každý blok jednotlivě rozebrán jak z hlediska obsahu, tak ale i z hlediska didaktického a metodologického. Hovoří se zde o konkrétních formách práce vhodných pro to které téma a jsou zde formulovány otázky, které by během výuky měly zaznít. V této kapitole se často setkáme s formulací „učitel by měl“, představované prvky tedy můžeme pokládat za doporučení.

Na závěr jsou zařazena hlavní kritéria hodnocení. Kritéria jsou formulována do bodů. Každý bod je uvozen slovesem ve třetí osobě jednotného čísla přítomného času. Kritéria však nejsou nijak komentována, neuvádí se, za jakých podmínek mají být splněna, ani zde nejsou odstupňovány nároky na jednotlivé známky.

Ekvádorské kurikulum klade v předmětu *Ciencias Naturales* důraz na fungování přírodního prostředí a na jeho vztah ke společenskému prostředí, hlavně v souvislosti se znečišťováním a ochranou přírodního prostředí. I když by se mohlo zdát, že jak osy

vzdělávání, tak zaměření jednotlivých bloků na klima, vodstvo, půdy atd. nedává prostor jiným než geografickým tématům, není tomu tak. Přestože geografická témata jasně dominují, jsou zde obsažena i témata, popř. přístupy biologické. Ostatním přírodním vědám je však následně dán prostor až ve stupni *Bachillerato*.

Celkový koncept předmětu *Ciencias Naturales* je jasně promyšlený a propojený jak hlavní osou reprezentující požadavek „rozumět vzájemným vztahům a změnám v přírodním světě“, tak vedlejšími osami, které tematicky zastřešují každý ročník. Propojení mezi ročníky zase zajišťuje pět tematických bloků, které se v rámci ročníků opakují. Jak z cílů, tak z obsahové struktury vyplývá důraz na propojení přírodní a společenské složky a jejich ochranu, což odpovídá námi formulovaným indikátorům unifikace všeobecného geografického vzdělávání.

Druhý předmět, do kterého je geografie integrována, se nazývá *Estudios Sociales*. Také zde je v kurikulu nejdříve začleněna kapitola pojednávající obecně o tomto předmětu. Autoři dokumentu zde poukazují na dlouholetou tradici výuky tohoto předmětu v Ekvádoru, který pomáhá žákům získat obecný pohled na společnost, na místo, kde žije, na její minulost a roli ve světě. Tento předmět v sobě zahrnuje historii, geografii a občanskou nauku, která je pojímána hlavně jako výchova k demokracii. Dále jsou zde popsána témata jednotlivých ročníků, která by měla prezentovat Ekvádor jako zemi, která tvoří část rozmanitého prostředí. Komentují se zde také „osy procházející napříč“. Hlavní kurikulární osou je „porozumět ekvádorské identitě a světu, kde žijí“. Dále se zde komentují osy vzdělávání, které v předmětu *Estudios Sociales* propojují poznatky. Není zde však jedna osa pro každý ročník, tak jako je tomu v předmětu *Ciencias Naturales*. Tyto osy jsou čtyři a v jednotlivých ročnících se různě kombinují. Osy se nazývají *Buen Vivir; identita - lokální, ekvádorská, latinskoamerická, globální; zodpovědné občanství; jednota v rozmanitosti*. Následují hlavní cíle vzdělávací oblasti, které jsou formulovány do bodů uvozených infinitivním tvarem slovesa (rámeček 4). Obecně se zaměřují hlavně na poznávání a oceňování rozmanitosti.

Rámeček 4: Cíle předmětu Estudios Sociales, Ekvádor

Cíle předmětu Estudios Sociales na úrovni EGB
<ul style="list-style-type: none"> • Analyzovat individuální i kolektivní činy, které modelovaly minulost naší země od počátků až do současnosti prostřednictvím výzkumu a detailního studování sociálních, politických a ekonomických procesů, s cílem vytvářet kritické závěry o národní realitě. • Vytvořit spojení mezi minulostí a současností v různých geografických místech prostřednictvím analýzy historického a kulturního vývoje, s cílem nalézt spojující prvky, které by posilovaly světovou identitu založenou na principu jednoty v rozmanitosti. • Asociovat různé geografické skutečnosti s odpovídajícími skutečnostmi kulturními a sociálními skrze lokalizaci rozdílných společností a různá kulturní vyjádření, s cílem ocenit rozmanitost světa. • Snažit se o shodu mezi jednotlivými prostředími a jedinci na různých úrovních za současného poznávání a oceňování jejich kulturní a geografické jedinečnosti, s cílem posílení příslušnosti, od lokální úrovně až po globální. • Získat dostatek informací ohledně práv a povinností občana a způsobu jejich přijetí a aplikace, ze studia sociálních jevů, historie a příslušných právních textů, s cílem zformovat odpovědného, účastnického se a autonomního občana. • Vytvořit u žáků odpovědnost za vztah s ostatními lidmi, za životní prostředí, veřejný prostor a demokracii skrze vytváření kompromisů s cílem vygenerovat postoje, činy a zvyky, které mají pozitivní vliv na společnost. • Lokalizovat na mapách hlavní regiony, města a prvky geografické organizace Ekvádoru, Latinské Ameriky a světa.

Zdroj: Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010; vlastní překlad

Poté již následují jednotlivé ročníky, a tudíž cíle konkrétních ročníků, uspořádání učiva a kritéria hodnocení. Učivo je opět rozděleno do bloků, kterých je v každém ročníku šest a které jsou i zde charakterizovány pomocí tzv. dovedností s kritérii výkonu. Bloky nemají stejné pořadí a téma v každém ročníku v průběhu roku tak, jako to mu bylo u *Ciencias Naturales*. V každém ročníku jsou různě zkombinovány osy vzdělávání a tak je každý ročník charakterizován, spíše než vzdělávací osou (jako je tomu u *Ciencias Naturales*), tématem daného ročníku (které se u *Ciencias Naturales* nevyskytuje). Tématem čtvrtého ročníku je *geografie Ekvádoru*; pátého *geografie Latinské Ameriky a světa*; šestého *historie Ekvádoru I - období původních obyvatel, kolonizace a nezávislosti*; sedmého *historie Ekvádoru II - období republiky*; osmého *současná realita Ekvádoru*; devátého *historie Latinské Ameriky a světa*; a desátého *současná Latinská Amerika a svět*.

Část nazývaná se *Upřesnění výuky* opět komentuje každý jednotlivý blok jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska metodologického a didaktického. Kritéria evaluace pro každý ročník jsou formulována ve třetí osobě jednotného čísla přítomného času stejně jako u *Ciencias Naturales* a stejně tak jsou na konci kurikula zařazeny i tabulky, které konkretizují vzdělávací obsah každého bloku.

V tomto předmětu se klade důraz na princip jednoty v rozmanitosti, čemuž napovídá i existence vzdělávací osy, která nese tento název a obecně upozorňuje na rozmanitost na různých úrovních. Překvapivé je, že ačkoliv je tento předmět zaměřen na sociální vědy, v rámci geografie se zde probírají i fyzickogeografická témata, jako například klima, vodstvo nebo reliéf.

Předmětu *Ciencias Naturales* je v rozvrhu určeno pět hodin týdně ve čtvrtém až sedmém ročníku, v dalších ročnících to jsou čtyři hodiny. V předmětu *Estudios Sociales* jsou to potom od čtvrtého do desátého ročníku čtyři hodiny týdně.

Ekvádorské kurikulum je jako celek velmi propracované, poskytuje rady a návody učitelům, snaží se vycházet z moderních poznatků. Jsou zde obsaženy i specifické prvky, které vycházejí z ekvádorských tradic. Pohled na svět dvou analyzovaných předmětů je však velmi moderní a nelze nevidět „aktuální“ přístupy ovlivněné potřebami současné společnosti. I v kapitolách, které se bezprostředně netýkají cílů vzdělávání nebo obsahové struktury, se objevuje hodnocení témat, která jsme v rámci kvantitativního šetření použili jako indikátory. Výukový potenciál geografie spočívá dle autorů v možnosti naučit žáky vidět svět jako vztah přírodního a společenského prostředí, přijmout odpovědnost za přírodní prostředí a čelit globálním problémům. Dále je zde také patrný důraz na poznávání odlišností různých kultur nebo etnik. Žáci by se měli naučit konstruovat samostatně poznatky, což vychází z principů vědeckého způsobu práce. Indikátory *poznávání odlišností kultur i jedinců a ochrana životního prostředí* byly v rámci ekvádorského kurikula mezi prvními třemi nejčastěji se vyskytujícími indikátory vůbec. V rámci všech zemí jsou to potom první dva indikátory s největší četností výskytu a zároveň je můžeme nalézt v kurikulech všech zemí. Téma propojení přírodního a společenského prostoru dokonce tvoří propojující téma celého čtvrtého ročníku *Ciencias Naturales*. Jedna z os předmětu *Estudios Sociales* se zase

nazývá *jednota v rozmanitosti*. Akcent na ochranu životního prostředí a na poznávání diverzifikace světa je tedy patrný i v rámci kvalitativního šetření.

5.2.3 Honduras

Honduraské kurikulum je z porovnávaných dokumentů nejpodrobnější. Devítiletý stupeň *Educación Básica*, se dělí na tři cykly vždy po třech letech. Poslední cyklus odpovídá mnou zkoumané etapě ISCED 2. Pro tyto tři ročníky bylo vytvořeno jedno kurikulum, ve kterém jsou středem našeho zájmu dvě vzdělávací oblasti - *Ciencias Naturales* a *Ciencias Sociales*. Tento dokument obsahuje na začátku úvodní kapitoly, které se týkají obecných základů vzdělávání na tomto stupni, psychologické charakteristiky žáků tohoto věku, profilu absolventa a hodnocení obecně. Poté již následují jednotlivé vzdělávací oblasti, které mají v dokumentu vždy stejnou strukturu. Nejdříve se obecně komentuje vzdělávací oblast jako taková, poté se komentují „osy jdoucí napříč“, hlavní cíle celé oblasti, cíle jednotlivých cyklů a jednotlivých ročníků, vzdělávací obsahy, metodologie a evaluace. „Osy jdoucí napříč“ jsou společné pro celé kurikulum a jdou napříč všemi vzdělávacími oblastmi. Mají mířit na postoje žáků a propojovat celé vzdělávání. Osy jsou tři: *identita, práce, demokratické chování*. Osa identity se zaměřuje jak na identitu osobní, tak i národní. Práce je myšlena jako činnost, která vede k propojování teorie a praxe, manuální a duševní práce nebo k principům udržitelného rozvoje. Osa demokratického chování má za cíl rozvinout u žáka demokratické hodnoty, které bude zastávat a prosazovat je.

Úvodní část oblasti *Ciencias Naturales* v obecné rovině předkládá její vzdělávací potenciál. Zaměřuje se na to, čím má být tato oblast přínosná. Má to být poznání a interpretace prostředí, poznání vědecké práce a vytvoření postojů vedoucích ke zvýšení kvality života jak jednotlivce, tak i jeho okolí. V další části se komentují „osy jdoucí napříč“ (identita, práce, demokratické chování). Na první pohled by se mohlo zdát, že obecně dané „osy jdoucí napříč“, jsou spíše sociálního charakteru a jejich rozvíjení v rámci předmětu *Ciencias Naturales* nemá mnoho prostoru. Tato vzdělávací oblast si však vytvořila pět konceptů, které jsou jí vlastní a díky kterým ukazuje, že i rozvíjení identity, demokratického chování nebo práce, je v rámci ní možné. Vztah

předmětu *Ciencias Naturales* k daným osám se tedy odehrává v pěti oblastech, kterými jsou: *prostředí, rozmanitost, vzájemné vztahy, udržitelnost, zdraví*. Například oblast *prostředí* rozvíjí osy, dle autorů dokumentu, následovně: poznání prostředí a jeho oceňování umožňuje oceňovat věci a jevy kolem sebe, čímž je rozvíjena identita jedince; poznání prostředí dále umožňuje činit zodpovědná rozhodnutí, která přispívají k účastnícímu se demokratickému chování a také umožňuje správně využívat přírodní zdroje, čímž rozvíjí osu práce. „Osy jdoucí napříč“ jsou v rámci ostatních oblastí rozvíjeny obdobným způsobem.

Následující část dokumentu se věnuje tzv. *expectativas de logro*. Toto spojení by se dalo přeložit jako očekávané úspěchy. Tyto jsou formulovány za celou vzdělávací oblast, za třetí cyklus *Educación Básica* (tedy za ISCED 2) a následně i za jednotlivé ročníky vzhledem ke konkrétnímu vzdělávacímu obsahu. Jsou formulovány v jednotlivých bodech pomocí slovesa ve třetí osobě množného čísla přítomného času a uvozeny spojením „Žáci a žákyně...“. Tyto formulace očekávání je možné považovat z našeho hlediska za cíle. Cíle za jednotlivé ročníky a za třetí cyklus jsou již více či méně zaměřené na obsah, cíle vzdělávací oblasti jsou formulovány obecněji. Z hlediska obsahu jsou zaměřeny na propojování společenského a přírodního prostředí a jejich ochranu (rámeček 5).

Rámeček 5: Cíle předmětu *Ciencias Naturales*, Honduras

Po ukončení vzdělávacího stupně <i>Educación Básica</i>, žáci a žákyně:
<ul style="list-style-type: none"> • Jednají v souladu se zdravými životními návyky, které vyplývají z poznání lidského těla, z jeho možností a omezení; rozvíjí se směrem k autonomním jedincům a ukazují postoj přijetí a respektu rozdílností jedince (věk, pohlaví, fyzické charakteristiky, osobnost, atd.). • Analyzují některé projevy lidských zásahů do prostředí, kriticky hodnotí potřebu a následky těchto zásahů a přijímají takové chování v každodenním životě, které brání a obnovuje ekologickou rovnováhu a zachovává kulturní bohatství. • Rozpoznávají v socio-přírodním prostředí změny a přeměny uskutečněné v čase, pátrají po následcích těchto změn a aplikují tyto koncepty na poznání o udržitelnosti stavů a procesů a zároveň porovnávají současnost a minulost pro podnícení historické interpretace reality. • Identifikují hlavní prvky přírodního prostředí, analyzují jejich významné charakteristiky a rozdílnost na úrovni okolí, regionu a země, vzájemné vztahy a udržitelnost systému v rovnováze; a dělají pokroky v míře komplexnosti ovládnutí prostorových jevů.

- Používají rozdílné metody (kartografické, numerické, technické, symbolické) pro interpretaci, vyjádření a reprezentaci jevů, konceptů a procesů socio-přírodního prostředí.
- Identifikují, realizují a řeší otázky a problémy ve vztahu k významným prvkům sociálního a přírodního prostředí; používají strategie, které jsou postupně stále více systematické a komplexní z hlediska hledání, uložení a použití informace.
- Navrhují a konstruují zařízení a nástroje s předem stanoveným cílem a používají přitom znalosti o základních vlastnostech některých materiálů, látek a předmětů.
- Identifikují některé předměty a technologické prostředky v prostředí, kriticky hodnotí jejich rozmístění vzhledem k uspokojení určitých lidských potřeb; přijímají postoje vedoucí k technologickému rozvoji, který směřuje k mírumilovnému použití, vyšší kvalitě života a zlepšení situace přírodního prostředí na Zemi bez poškození lidské důstojnosti.

Zdroj: Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo; vlastní překlad

V další části dokumentu se již komentuje vzdělávací obsah. Ten je rozdělen v každém ročníku do čtyř bloků, které reprezentují jednotlivé vědecké disciplíny. První blok, který zde zastupuje biologii, se nazývá *živé bytosti ve svém prostředí*, druhý, který se také váže k biologii, *lidská bytost a zdraví*. Třetí blok reprezentuje podle autorů geologii a nazývá se *planeta Země a vesmír*. Čtvrtý blok, který spojuje poznatky z fyziky a chemie se nazývá *hmota, energie a technologie*. V textu jsou následně tyto bloky popisovány. Blok *planeta Země a vesmír* zahrnuje poznatky z astronomie, kdy v rámci předmětu žáci studují kosmické objekty a jejich pohyby a z geologie. Ta v sobě dle autorů, kromě morfologie, zahrnuje poznání minerálních materiálů, ze kterých je vytvořena planeta a její jednotlivé části jako litosféra, hydrosféra nebo atmosféra. Všechny bloky jsou zastoupeny ve všech ročnících, avšak důraz na konkrétní blok, je v každém ročníku jiný. Ve třetím cyklu se z jednotlivých oblastí, které rozvíjí „osy jdoucí napříč“ uplatňuje, podle autorů, hlavně oblast vzájemné vztahy a udržitelnost. Oblast zdraví se rozvíjí v každém cyklu i ročníku prostřednictvím tematického bloku *lidská bytost a zdraví*.

Dále se v dokumentu objevuje uspořádání vzdělávacího obsahu do tabulky dle ročníků a tematických bloků. Každý blok má v každém ročníku svou tabulku, která obsahuje tři sloupce (obrázek 3). V prvním se nachází cíle daného bloku, v druhém odpovídající pojmový obsah a postojové zaměření, ve třetím jsou navrhované aktivity, prostřednictvím kterých si žák osvojí pojmový obsah a postoje, čímž naplní stanovený cíl. Tyto aktivity jsou formulovány za žáka.

Obrázek 3: Část schématu, které zachycuje vzdělávací obsah pro třetí blok planeta Země a vesmír v sedmém ročníku Educación Básica

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> 7 SÉPTIMO GRADO </div> <div style="text-align: right;"> Bloque 3. LA TIERRA Y EL UNIVERSO </div> </div>		
EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS CONCEPTUALES (■) Y ACTITUDINALES (●)	PROCESOS Y ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>Describen la estructura del sistema solar y los movimientos de los cuerpos celestes que lo forman, ubicándolo como parte del universo.</p> <p>Describen y comparan las distintas teorías sobre la constitución del universo, utilizando un enfoque evolutivo.</p> <p>Describen la estructura de la Tierra.</p>	<p>■ La Tierra en el cosmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Astrología en las antiguas civilizaciones. - Modelos planetarios. - Los movimientos de la Tierra. - La Luna y otros astros menores. - Los Planetas. - El Sol y las estrellas. <p>● Valoración de la actitud humana de búsqueda de explicaciones racionales sobre la composición y comportamiento del universo.</p>	<p>Presentan los conceptos previos sobre este tema.</p> <p>Leen u observan documentos que contienen las ideas astronómicas existentes en el antiguo Egipto, Babilonia, Grecia y la civilización maya.</p> <p>Preparan trifolios con las biografías de Copérnico, Bruno, Galileo, Newton, Kepler, Hailey, Einstein, Gagarin.</p> <p>Describen de manera general, por medio de una exposición oral y visualizada, los componentes del sistema solar (planetas, cometas, meteoros, asteroides)</p> <p>Comentan y esquematizan la primera, segunda y tercera leyes de Kepler.</p> <p>Dibujan elipses con tachuelas, lápiz y cordel, para demostrar gráficamente las leyes.</p> <p>Elaboran hipótesis sobre las consecuencias de que los planetas se salieran fuera de su órbita.</p> <p>Atan un objeto a una cuerda y lo hacen girar con un cuarto de longitud de la cuerda, con la mitad y con toda la cuerda. Sueltan la cuerda y observan qué ocurre, cuidando que quede libre la trayectoria de escape.</p>

Zdroj: Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo.

Poznámka: V prvním sloupečku jsou uvedeny cíle daného tematického bloku, ve druhém pojmové obsahy (hnědý čtvereček) a postoje (žluté kolečko) a ve třetím navrhované aktivity formulované za žáka.

Následující kapitola je velmi zajímavá a věnuje se metodologickým pokynům. Podrobně se zde popisuje koncept konstruktivistického modelu vyučování a tento model je kurikulem oficiálně uznán. Učitel zde nalezne mnoho konkrétních rad, doporučení, námětů na práci i uspořádání třídy (konkrétní schémata, kde co ve třídě má být) a dalších informací o tomto způsobu vyučování a to pro každou etapu zvlášť. Důraz, který honduraské kurikulum klade na konstruktivistický způsob vyučování je značný. Konstruktivismus obecně představuje „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních

předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 131). Konstruktivní vyučování vidí poznání jako výstavbu nových, popř. přestavbu již uložených konceptů na základě zkušenosti žáka. Předpoklady tohoto přístupu jsou, že žák už má nějaké znalosti o světě, inteligence se modifikuje, není to prázdná nádoba a učitel je garantem metody, nikoliv pravdy (Vališová, Kasíková, 2011). Konstruktivismus usiluje o to, aby žák učivu porozuměl a dokázal ho využít v praktickém životě, důraz při tom klade na metakognici učícího se jedince. Z předchozí charakteristiky tohoto přístupu ke vzdělávání cítíme požadavky moderní společnosti, která potřebuje vychovat osobnosti, které budou schopné se dále vzdělávat a řešit problémy, se kterými se dříve nesetkaly. V ekvádorském kurikulu se podobně komentovala kritická pedagogika, která má s konstruktivistickým přístupem mnoho společného. Významnými shodami obou přístupů je postavení žáka jako aktivního prvku v popředí vzdělávacího procesu, důkladné porozumění studovaným jevům v celé jejich hloubce nebo schopnost žáka kriticky hodnotit dopady různých činů, jevů a procesů. Oba přístupy se tedy snaží reagovat na požadavky současné společnosti.

Poslední kapitolu vzdělávací oblasti tvoří tzv. pokyny hodnocení. I zde se setkáme s pohledem konstruktivistické výuky. Popisují se zde jednotlivé typy hodnocení: diagnostické, které se realizuje na počátku vzdělávací etapy, formativní, které pomáhá zdokonalit vzdělávání v jeho průběhu a sumativní, které má hlavně shrnující a hodnotící význam. Jsou zde opět popsány rady, návody, jak konkrétně hodnotit v souladu s konstruktivistickou výukou. Následuje výčet různých nástrojů, na základě kterých můžeme hodnocení provádět (pojmové mapy, portfolia, sešity, prezentace, křížovky, atd.).

Vzdělávací oblast *Ciencias Sociales* má stejnou strukturu jako předchozí oblast. Nejdříve se tedy popisuje obecně význam tohoto předmětu. Předmětem zájmu je zde člověk žijící ve společnosti jako aktér procesů, které se rozvíjí v určeném časoprostorovém kontextu a systematické a komplexní ovládnutí poznatků. Předmět slouží jako soubor různých hledisek, kterými lze nazírat na jev a chápat ho komplexním a integrujícím způsobem. Následně se zde komentují koncepty, důležité pro tento

předmět a vědy, ke kterým se vztahují: člověk (filozofie), prostor (geografie), historický čas (historie), společnost (sociologie, antropologie, ekonomie, politologie).

Následuje komentář k „osám jdoucím napříč“. Ke každé ose (identita, demokratické chování, práce) jsou zde uvedeny názvy tematických bloků, ve kterých se ta která osa rozvíjí a dále také nutný pohled na osy, který musí mít ve výuce tři roviny - teoretickou (obecně), sociální (přínos pro společnost) a osobní (přínos pro jedince).

I v této vzdělávací oblasti nalezneme hlavní cíle oblasti, cíle jednotlivých cyklů a jednotlivých ročníků. Cíle jsou formulovány z pohledu žáků ve třetí osobě množného čísla přítomného času (rámeček 6).

Rámeček 6: Cíle předmětu Ciencias Sociales, Honduras

Po ukončení vzdělávacího stupně Educación Básica, žáci a žákyně:
<ul style="list-style-type: none">• Znají, rozliší a ocení komplexnost psychických procesů, sociabilitu člověka, procesy formování osobnosti a různé způsoby otevření se transcendenci.• Vysvětlí vlastní rozhodnutí a pozitivně hodnotí rozhodnutí druhých.• Uznávají lidská práva jako formu společenského soužití.• Umístí a popíší hlavní prostorové celky na regionální, národní, americké a světové úrovni na základě vztahů mezi prvky a faktory, které je rozlišují.• Formulují základní vztahy mezi podmínkami prostředí určitého prostoru, aktivitami, které v něm realizuje obyvatelstvo a podmínkami života daného prostředí.• Vysvětlí způsob a stupeň, jakým společenské skupiny změnily prostředí a zároveň zhodnotí jak význam, tak možné poškození prostředí.• Čtou a interpretují mapy a geografické plány a uspořádají informaci z nich přečtenou na úrovni různých měřítek.• Vysvětlí hlavní události historie světa, Hondurasu a jejich vztah se zeměmi Střední Ameriky a Latinské Ameriky až do současnosti, za současného poznání základních rysů současného světa.• Rozpoznají základní formy politické organizace a její přeměny a rozumí jim.• Uznají setkávání indiánských, evropských a afrických kultur v rámci latinskoamerické společnosti.• Kriticky hodnotí historický a kulturní odkaz lokální, regionální i národní společnosti. Zároveň respektují ostatní společnosti a jejich odlišné kulturní rysy.• Vysvětlí aktuální situaci indiánských kmenů ve střeně Americe na základě znalostí historických momentů.• Zpevňují a oceňují svou identitu a své pojetí sebevědomí, autonomie a spolupráce.• Rozumí současnosti a vysvětlují ji jako součást procesu, ve kterém člověk jako sociální aktér přijal různé aktivity a projekty.• Uznávají společnost jako komplexní a zkonstruovanou realitu, která potřebuje být pochopena a pozitivně proměňována.

- Uznají, že pravidla a principy, které řídí společnost, se mění během času a ve vztahu s různými politickými, kulturními a ekonomickými podmínkami.
- Používají různé zdroje informací pro formulování hypotéz a argumentaci.

Zdroj: Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo; vlastní překlad

V další části dokumentu následuje popis organizace obsahů vzdělávání. Obsahy jsou i v tomto předmětu rozděleny během roku do čtyř bloků, které se v každém ročníku opakují. Prvním blokem je *člověk a jeho bytí v rámci společnosti*, druhým *společnosti a geografický prostor*, třetím *společnosti a čas*, čtvrtým *organizace společnosti a lidské aktivity*. Bloky byly vytvořeny na základě konceptů *člověk, prostor, historický čas, společnost*, které byly komentovány výše. Dále jsou obsahy v tomto předmětu vybírány a řazeny dle kritéria hierarchie, která je ustanovena na základě významnosti, funkčnosti a integrace. Konkrétní sekvence byly vytvořeny tak, aby byla zachována rostoucí komplexita poznatků, tzv. spirálovité kurikulum, kdy se stoupá vzhůru ve spirále, poznatky se nabalují a na vrcholu se nachází maximálně integrující pohled. Následuje komentář k těmto blokům vždy pro každý cyklus. Blok *společnosti a geografický prostor* ve třetím (námi zkoumaném) cyklu má za úkol změnit tradiční popisnou geografii v moderní předmět, který jevy a procesy vysvětluje. Dle autorů je současným paradigmatickým geografie komplexita a ta se v rámci tohoto bloku ukazuje v zaměření se na dva systémy - ekologický a prostorový. Ekologický systém propojuje společnost s prostředím z hlediska jeho ochrany a prostorový systém propojuje společnost s prostorem, ve kterém dochází během organizování společnosti ke konfliktům nebo napětí.

Stejně jako u předchozího předmětu, i zde kurikulum pokračuje tabulkou, která uspořádává vzdělávací obsah do tabulek dle jednotlivých ročníků a bloků. Tabulka má opět tři sloupce, kdy se v prvním nachází cíle, ve druhém pojmový obsah a postoje a orientace a ve třetím jsou navrhované aktivity formulované za žáka, prostřednictvím kterých žák naplní stanovené cíle.

Kapitola věnující se metodologickým pokynům je zde v porovnání s předchozím předmětem kratší a konstruktivistický model vyučování zde není zmíněn. Spojujícím prvkem mezi jednotlivými cykly je v *Ciencias Sociales* tzv. *investigación* (výzkum).

V prvním cyklu se jedná o výzkum „popisný“, ve druhém o výzkum „vysvětlující“ a ve třetím (námi zkoumaném) o výzkum „zkoumající“. Tento „zkoumající“ výzkum se má zakládat na analýze různých měřítek při zkoumání nějakého jevu, má vést ke komplexnímu poznání vlivu jednoho měřítka na druhé. Také by se zde měl uplatňovat multikauzální přístup, nejen v geografických tématech, ale i v těch historických. Nalezneme zde konkrétní příklad, na kterém jsou stručně ukázány tyto metody, které jsou podle autorů kurikula vhodné k výuce předmětu *Ciencias Sociales*.

Poslední kapitolu tvoří pokyny k evaluaci. Jsou obecnější než u předchozího předmětu a nalezneme zde zmínku o konstruktivismu, s tím, že by hodnocení mělo odpovídat jeho principům. Hodnocení má pomáhat žákovi při učení, a ten by měl dopředu znát kritéria hodnocení.

Honduraské kurikulum je velmi podrobné a propracované, ve svém obsahu se dotýká i metodologických doporučení, která vycházejí z konstruktivistického pojetí vyučování. Z námi sledovaných kritérií se v textu objevil akcent na ochranu životního prostředí, propojení společenského a přírodního prostředí (v rámci tematického bloku *společnosti a geografický prostor* předmětu *Ciencias Sociales*). Jak již bylo řečeno, obecné osy dané kurikulem pro všechny vzdělávací oblasti se nazývají *identita; práce; demokratické chování*. Předmět *Ciencias Naturales* se s nimi vypořádal prostřednictvím vytvoření pěti oblastí, v rámci kterých osy rozvíjí. Příznačným je, že tři z těchto pěti oblastí odpovídají námi formulovaným indikátorům. Oblast *rozmanitost* odpovídá indikátoru *poznávání odlišností kultur i jedinců*, oblast *udržitelnost* indikátoru *udržitelný rozvoj*, oblast *vzájemné vztahy* indikátoru *propojování přírodní a společenské složky*. Nejfrekventovanějším indikátorem v rámci honduraského kurikula byla ochrana životního prostředí, která je akcentována i v rámci kvalitativní analýzy, kdy je např. v rámci potenciálu předmětu *Ciencias Naturales* zdůrazňováno vytvoření postojů vedoucích ke zvýšení kvality života jak jednotlivce, tak i jeho okolí. Téma ochrany životního prostředí se promítá i v předmětu *Ciencias Sociales*, kdy se v rámci tematického bloku *společnosti a geografický prostor* věnuje značný prostor ekologickému přístupu. Druhým nejčtenějším indikátorem v honduraském kurikulu byl indikátor postavení státu na globální úrovni. Jinde než v tematické struktuře se tento

pohled v rámci kurikula nevyskytuje. V kurikulech jiných států je tento indikátor spíše mezi těmi méně frekventovanými.

5.2.4 Mexiko

V Mexiku se zabýváme kurikulem posledních tří ročníků *Educación Primaria* ISCED 1 a kurikulem prvního ročníku *Educación Secundaria* ISCED 2. V těchto kurikulech se geografie objevuje jako samostatný předmět, který není integrován s žádným jiným. Mezi koncepcemi geografických kurikul je patrná návaznost. V úvodním přehledu předmětu se v kurikulu ISCED 1 uvádí i ročník z ISCED 2 a naopak. Struktura obou dokumentů je také stejná. První velkou kapitolou jsou hlavní cíle (definované za žáky), následuje kapitola představující koncepci výuky geografie a poté je již zařazen výklad o struktuře a uspořádání vzdělávacích témat.

První samostatnou kapitolu tedy tvoří hlavní cíle geografie definované za žáky, které jsou formulovány pomocí infinitivu. Pro základní vzdělávání, kam spadá jak ISCED 1, tak ISCED 2, jsou uvedeny tři cíle. V kurikulu ISCED 1 jsou pak ještě tři cíle primárního vzdělávání a v ISCED 2 tři cíle sekundárního vzdělávání. Tyto podcíle na hlavní cíle geografického základního vzdělávání navazují (rámeček 7)⁴.

Rámeček 7: Cíle geografického vzdělávání, Mexiko

Cíle základního vzdělávání
<ul style="list-style-type: none">• Vysvětlit vztahy mezi přírodními, sociálními, kulturními, ekonomickými a politickými složkami geografického prostředí a vytvořit celistvý pohled na prostor v měřítku lokálním, státním, národním, kontinentálním a světovém.• Používat pojmy, dovednosti a postoje v každodenních situacích a vnímat se jako součást geografického prostoru; oceňovat přírodní, sociální, kulturní a ekonomickou rozmanitost; upevňovat národní identitu.• Informovaným, reflexivním a kritickým způsobem jednat v prostoru, kde žijeme, přispět k péči o prostředí a jeho ochraně za účelem prevence katastrof.

⁴ Jak primární, tak sekundární vzdělávání je součástí základního vzdělávání, z grafických důvodů je však rámeček uspořádán do tří nezávislých oddílů.

Cíle primárního vzdělávání (ISCED 1)
<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznat rozmístění a vztahy mezi přírodními, sociálními, kulturními, ekonomickými a politickými složkami geografického prostředí a charakterizovat jejich rozdíly v měřítku lokálním, státním, národním, kontinentálním a světovém. • Osvojit si pojmy, dovednosti a postoje pro vytvoření národní identity prostřednictvím poznání přírodní, sociální, kulturní a ekonomické rozmanitosti geografického prostoru. • Jednat informovaným způsobem v prostoru, kde žijeme, a přispívat k péči o prostředí a k prevenci katastrof.
Cíle sekundárního vzdělávání (ISCED 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Dát do vztahu přírodní, sociální, kulturní, ekonomické a politické složky geografického prostředí pro prohloubení studia o Mexiku a světě. • Ocenit přírodní rozmanitost, dynamičnost populace a kulturní projevy v Mexiku a ve světě pro posílení národní identity a pro získání vědomí socioekonomické nerovnosti v různých společnostech. • Vědomě jednat v prostoru a navrhovat opatření, která by přispívala k zachování prostředí a k prevenci katastrof v Mexiku a ve světě.

Zdroj: Programas de Estudio 2011; vlastní překlad

Uváděné tři cíle pro jednotlivé stupně jsou si svým obsahem velmi blízké a v rámci kvantitativní analýzy byly hodnoceny pouze cíle základního vzdělávání. Cíle kladou obecně důraz na propojování společenské a přírodní složky a na jejich ochranu.

Další kapitola přibližuje priority koncepce výuky geografie. Jejím obsahem je na prvním místě výklad podstaty výukového potenciálu geografie. Jinými slovy řečeno, kapitola rozebírá, co je geografie a co z ní považují autoři za podstatné pro všeobecné vzdělávání. Dle tohoto dokumentu je to schopnost geografie propojovat přírodní prostředí a společnost. Na tuto vlastnost se obecně klade v celém kurikulu velký důraz a jsou podle tohoto principu uspořádána i témata v ročnících. V této části je dále přiblížen právě způsob výběru a uspořádání vzdělávacích témat. Tato témata zastupují klíčové pojmy oboru a to konkrétně místo, prostředí, region, země, území. Geografický prostor je zde rozdělen na složku přírodní, sociální, kulturní, ekonomickou a politickou. Tato hlediska se posléze promítají do uspořádání témat. Další principem, který se zde zmiňuje, je potřeba vycházet při výuce geografie ze zkušeností žáků z běžného života a propojovat tak geografii s reálným světem.

Dále jsou v kapitole komentovány geografické kompetence. Je jich pět a každá se váže k jednomu tematickému bloku (o kterých bude řeč později), avšak jejich rozvíjení je dle

autorů kurikula možné ve všech blocích. Každá kompetence je detailněji popsána, názvy jsou tyto: *používání geografické informace; ocenění přírodní rozmanitosti; ocenění sociální a kulturní rozmanitosti; uvažování o socioekonomických rozdílech; jednání v prostoru, kde žijeme.*

V dokumentu je dále komentována role žáka a role učitele. Žák má být aktivním subjektem, který postupem času přebírá odpovědnost za své učení. Žák plánuje, upravuje a hodnotí své činnosti, rozvíjí představivost, schopnost řešit problémy a spolupracovat, posiluje své svědomí a autonomii. Dále je důležité, aby žák hledal vztahy mezi reálným životem a poznatky získanými v hodinách. Učitel je zde nahlížen jako průvodce, jako ten, co vytváří vhodné prostředí pro poznání s přihlédnutím k individualitě žáka. Učitel není chápán jako předavač znalostí, což podle autorů kurikula pramení hlavně z povahy geografie, která se dá objevovat žitím života. V dokumentu je také uvedeno, že by učitel měl podporovat a vyžadovat, aby si žáci dělali zápisky, shrnutí, reflexe, které jsou důležité nejen z hlediska evaluace, ale také jako důkazy jednotlivých kroků v procesu poznávání.

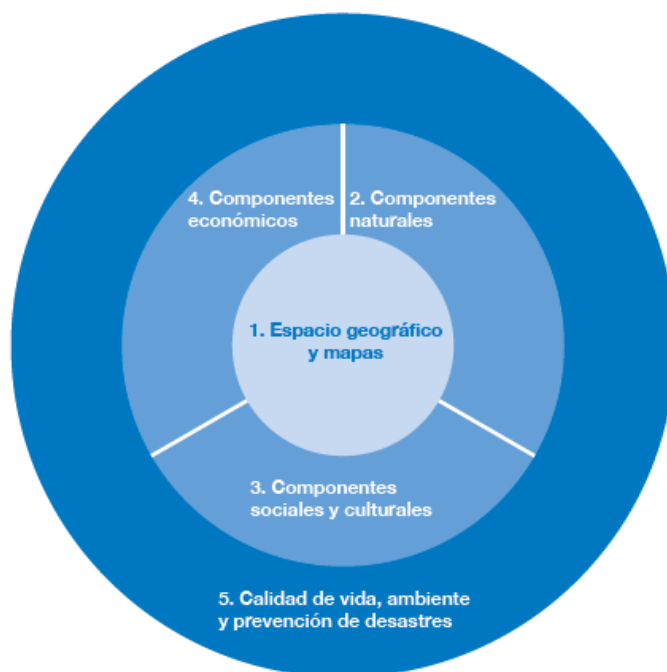
V dokumentu jsou dále popisovány způsoby práce. V kurikulu pro ISCED 1 jsou uvedeny dva. Prvním jsou učitelské aktivity, čímž jsou myšleny veškeré aktivity, které učitel svým žákům připraví. O tomto způsobu práce se zde hovoří velmi stručně a obecně, nevyplývá zde tedy nějaká povinnost užití konkrétních postupů. Druhým popisovaným způsobem práce je projekt, který je dle kurikula v geografii povinný vždy na konci každého ročníku. Žáci by si jeho prostřednictvím měli shrnout poznatky z daného roku. V této části jsou popsány jednotlivé fáze projektu, jako je plánování, zpracování, prezentace a hodnocení. V kurikulu pro ISCED 2 je k těmto dvěma způsobům práce přidán ještě třetí - případová studie. I tímto prostředkem výuky se zdůrazňuje propojení reálného světa a geografie. Případová studie má za hlavní cíl ukázat reálný příklad probíraného jevu. V kurikulu pro ISCED 2 je projekt nebo případová studie začleněna na konec každého tematického bloku, nejen na konec ročníku.

Další část dokumentu obsahuje popis výukových prostředků, které mají podporovat dosažení daného poznání. Jsou to obrázky s geografickou tematikou, kartografické materiály, informační technologie, audiovizuální prvky, knihy a časopisy, statistiky

a grafy, modely, exkurze. Následující kapitola se zabývá prací s mapou. Spíše než nějaký návod na práci s mapou jsou zde vyzdvihována její pozitiva. Apeluje se zde na učitele, aby práci s mapou zahrnovali co možná nejvíce tak, aby se stala součástí života žáků a ti ji dokázali v reálném životě využívat. Práce s mapou a také se satelitními a leteckými snímky jsou podstatnými prvky při geografickém poznávání.

Poslední velká kapitola je zaměřena na způsob výběru a uspořádání tematických okruhů. Ty jsou zde propojovány pomocí tzv. tematických os. Těchto os je pět a jsou ve stejném pořadí rozvíjeny ve všech ročnících, pro každou osu jsou vždy vyhrazeny dva měsíce školního roku. První osa se nazývá *geografický prostor a mapy*, druhou osou jsou *přírodní složky*, třetí jsou *sociální a kulturní složky*, čtvrtou tvoří *ekonomické složky* a pátou pak *kvalita života, prostředí a prevence katastrof*. Ve čtvrtém ročníku se tyto osy promítají do tématu *Mexiko*, v pátém jsou to *kontinenty světa*, v šestém *svět obecně* a v prvním ročníku sekundárního vzdělávání je to *porovnání Mexika a světa*. Autoři kurikula si od těchto os, které propojují poznatky v jednotlivých ročnících, slibují vytvoření celistvého pohledu na geografický prostor. Není to jen propojení mezi ročníky, ale osy na sebe navazují i v rámci jednoho ročníku (obrázek 4). První osa dává v každém ročníku pojmový a metodologický základ pro další osy. Druhá, třetí a čtvrtá osa postupně ukazují přírodní, sociální, kulturní a ekonomické složky a jejich vztahy mezi sebou navzájem. Pátá osa potom na konci každého ročníku shrnuje probrané učivo a snaží se o jeho propojení s reálným životem. V rámci páté osy jsou potom v primárním vzdělávání obsaženy i projekty, které ukončují výuku každého ročníku. V sekundárním vzdělávání projekt zakončuje v rámci jednoho roku každou tematickou osu.

Obrázek 4: Grafické znázornění představy propojenosti jednotlivých tematických os



Zdroj: Programas de Estudio 2011

Poznámka: 1. geografický prostor a mapy; 2. přírodní složky; 3. sociální a kulturní složky; 4. ekonomické složky; 5. kvalita života, prostředí a prevence katastrof

V rámci jednotlivých bloků studia se rozlišují tzv. očekávané výstupy a obsahy. Očekávané výstupy jsou to, co žáci mají zvládnout v každé oblasti. V dokumentu se výslovně uvádí, že tyto očekávané výstupy jsou standardem, který by měli zvládnout všichni žáci. Výstupy jsou formulovány pomocí aktivního slovesa ve třetí osobě, v přítomném čase oznamovacího způsobu. Tematické obsahy jsou potom heslovité detailnější popisy daného tématu (obrázek 5). Například k očekávanému výstupu „*Rozezná hlavní migrační proudy ve světě a sociální, kulturní, ekonomické a politické následky.*“ jsou zde formulovány tři dílčí témata: hlavní migrační proudy světa; lokalizace zemí světa s největší imigrací a emigrací na mapě; sociální, kulturní, ekonomické a politické důsledky migrace ve světě (na obrázku 5 ohraničeno červeně).

Obrázek 5: Třetí tematický blok v rámci posledního ročníku ISCED 1

Bloque III. La población mundial

EJE TEMÁTICO: COMPONENTES SOCIALES Y CULTURALES	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Aprecio de la diversidad social y cultural	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Analiza tendencias y retos del crecimiento, de la composición y la distribución de la población mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> Tendencias en el crecimiento, la composición y la distribución de la población mundial. Retos del crecimiento, de la composición y la distribución de la población mundial.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce implicaciones naturales, sociales, culturales y económicas del crecimiento urbano en el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> Crecimiento urbano de la población mundial. Implicaciones naturales, sociales, culturales y económicas del crecimiento urbano en el mundo.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las principales rutas de migración en el mundo y sus consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Principales rutas de migración en el mundo. Localización en mapas de países que destacan por la mayor emigración e inmigración de población. Consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo.
<ul style="list-style-type: none"> Distingue la distribución y la relevancia del patrimonio cultural de la humanidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Patrimonio cultural de la humanidad: sitios arqueológicos, monumentos arquitectónicos, tradiciones, expresiones artísticas, celebraciones, comida, entre otros. Distribución del patrimonio cultural de la humanidad. Importancia del cuidado y de la conservación del patrimonio cultural de la humanidad.

Zdroj: Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, sexto grado, Geografía

Poznámka: Vidíme název bloku (světová populace), název tematické osy (sociální a kulturní složky), název kompetence (ocenění sociální a kulturní diverzity) a konkrétní očekávané výstupy (první sloupeček) a k nim náležející tematický obsah (druhý sloupeček).

Pro shrnutí, každý ročník obsahuje pět bloků. Každému bloku odpovídá jedna tematická osa a jedna geografická kompetence. V rámci bloku jsou pak definovány očekávané výstupy a obsahy. Například ve druhém bloku každého ročníku jsou tematickou osou přírodní složky a kompetencí ocenění přírodní rozmanitosti. S přihlédnutím k ročníkovému tématu se potom druhý blok ve čtvrtém ročníku nazývá příroda Mexika a v pátém ročníku příroda jednotlivých kontinentů. Jak už bylo zmíněno, každému bloku odpovídá jedna kompetence. Neznamená to však, že by v rámci tohoto bloku nemohly být rozvíjeny i kompetence jiné. Každý blok je v kurikulu znázorněn pomocí tabulky. Těmto pěti tabulkám však předchází obecná charakteristika ročníku, kde se popisují jednotlivé bloky, jejich význam, důležité prvky a obecná očekávání.

Ve čtvrtém, pátém a šestém ročníku je geografii určeno dvě a půl hodiny týdně, v prvním ročníku sekundárního vzdělávání je to potom hodin pět (Plan de Estudios,

2011). V primárním vzdělávání zbylé dvě a půl hodiny připadají historii, která v rámci sekundárního vzdělávání nestojí s geografii paralelně vedle sebe v jednom ročníku, ale tyto dva předměty se s postupem ročníků střídají. Dvě a půl hodiny potom v rámci týdne představuje asi 7 % celkového počtu hodin, pět hodin potom zhruba 11 % (v primárním vzdělávání je celkový počet hodin týdně 35, v sekundárním 45).

Obecně klade mexické kurikulum velký důraz na propojování přírodních a společenských složek prostoru. Je to patrné hlavně z uspořádání témat během roku, které se v jednotlivých ročnících opakuje. Na konci každého roku k tomu i aktivně dochází v rámci posledního bloku *kvalita života, prostředí, prevence katastrof*, kde se jednak propojuje přírodní a společenská složka, ale také se zde propojují získané poznatky s reálným životem. Toto propojování geografie s běžným životem je další významnou oblastí mexického kurikula. Svědčí o tom zařazení projektů nebo případových studií a také apel na učitele obsažený v kurikulu, který nabádá k reflexi žákovských zkušeností. Velkým tématem tohoto kurikula je i práce s mapou, které je věnována samostatná podkapitola a také první tematický blok v každém ročníku. Z výše řečeného je tedy patrné, že se námi formulovaný indikátor *propojení přírodní a společenské složky* v rámci koncepce geografie v tomto kurikulu uplatňuje opravdu ve velké míře. Tento indikátor, který je obsažený v kurikulech všech sledovaných zemí, se však v mexickém kurikulu naplno objevil až právě v rámci kvalitativní analýzy. V kvantitativní analýze je počtem četností na druhém až třetím místě s poloviční frekvencí výskytu ve srovnání s nejčetnějším indikátorem *ochrana životního prostředí*, zatímco v kvalitativním zkoumání jasně dominuje. V rámci kvantitativní analýzy se o druhé místo z hlediska četnosti dělí s indikátorem *poznávání odlišností kultur i jedinců*. Tento indikátor je v rámci kvalitativního šetření akcentován v jedné z rozvíjených kompetencí, která se nazývá *ocenění sociální a kulturního rozmanitosti*.

5.2.5 Španělsko

Ve Španělsku se zabýváme čtyřmi ročníky sekundárního vzdělávání ISCED 2. Toto vzdělávání je řízeno zákonem, který vyslovuje požadavek na vytvoření minimálních požadavků, jenž je splněn prostřednictvím královského dekretu, který definuje

kompetence, minimální požadavky i kritéria evaluace celého čtyřletého sekundárního vzdělávání. Kurikula si pak vypracovává každá škola na základě tohoto dokumentu. Zkoumaný dokument je tedy více zákonem než pedagogickým textem a z toho vyplývá i jeho struktura - dokument je členěn na články, nemá tedy žádné hierarchizované kapitoly. Na počátku se nachází základní ustanovení a po něm následuje hlavní cíl sekundárního vzdělávání, na který navazují další cíle, které mají rozvíjet u žáků některé dovednosti. Následuje popis organizace čtyřletého studia, stanovení pravomocí konkrétních škol, ustanovení vzdělávání dospělých, výuky náboženství nebo výuky v cizím jazyce.

V další části, v tzv. Dodatku I, jsou definovány základní kompetence. Tyto kompetence mají umožnit žákovi plné rozvinutí jeho osobnosti, posilovat aktivní přístup v občanském životě, úspěšně vstoupit do života dospělých a být schopen vzdělávat se po celý život. Kompetence jsou závazné, konkrétní kurikula musí obsahovat odkazy k těmto kompetencím a jsou i zdrojem kritérií hodnocení. Ačkoliv se zaměření jednotlivých kompetencí většinou úžeji váže k jednomu předmětu, kompetence jsou nadřazené předmětům, mohou jimi procházet a být rozvíjeny v rámci různých témat. Základních kompetencí je osm a ke každé z nich následuje v dokumentu detailnější popis. Mezi tyto základní kompetence patří: *jazykově komunikační kompetence, matematická kompetence, kompetence k poznání a interakci s přírodním světem, zacházení s informací a kompetence digitální, kompetence sociální a občanská, kompetence kulturní a umělecká, kompetence k učení pro učení, kompetence osobní nezávislosti a iniciativnosti*. Při povrchním srovnání s Rámcovými vzdělávacími programy⁵ mohou kompetence v tomto pojetí připomínat jak klíčové kompetence obsažené v našich dokumentech, tak ale i průřezová témata obsažená tamtéž.

Ve druhém dodatku se potom již komentují jednotlivé předměty. U předmětu *Ciencias de la naturaleza* tvoří první část obecný popis tohoto předmětu. To hlavní, co má předmět přinášet, je rozvoj obecných vědeckých postupů, které umožňují zobecňovat lidské poznání. Žáci se mají prostřednictvím tohoto předmětu naučit hledat, pozorovat, provádět experimenty, formulovat hypotézy a následně je ověřovat. Každý jedinec ve

⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007)
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013)

společnosti by měl tyto metody ovládat z důvodu aktivního zapojení se při rozhodování jak čelit lokálním i globálním problémům. Hovoří se zde o vědecké alfabetyzaci, která umožňuje porozumět problémům, které každého obklopují, a umožňuje přispívat k udržitelnému rozvoji. V tomto předmětu by mělo dojít ke sblížení žáka s vědou, přičemž je žák aktivně zapojen. Mezi přírodní vědy se zde řadí fyzika, chemie, biologie a geologie a dále jsou také zmíněny tzv. interdisciplinární vědy, mezi které je zde zařazena astronomie, meteorologie nebo ekologie. Oproti předchozímu stupni vzdělávání zde dochází k dělení věd jednak na sociální a přírodní a dále pak k dalšímu dělení věd přírodních. V dokumentu se ovšem zmiňuje, že toto dělení nesmí zakrýt zdůrazňování všeho společného a globálního, co tyto vědy spojuje, protože konkrétní situace v reálném světě vždy splétá dohromady různé vědecké obory. V dokumentu dále nacházíme popis jednotlivých ročníků, kde se uvádí, která témata v daném roce převládají. Na závěr tohoto popisu opět nacházíme zdůraznění, že to, co propojuje v tomto předmětu jednotlivé ročníky, je snaha o poznání vědecké práce. Žádné propojovací osy, jaké jsme viděli například v kurikulu Mexika nebo Ekvádoru, se zde nezmiňují.

Další část tvoří komentář k tématu, jak předmět *Ciencias de la naturaleza* přispívá k rozvoji výše zmíněných základních kompetencí. Jak je patrné, předmět má úzkou spojitost s *kompetencí k poznání a interakci s přírodním světem*. Tento předmět tedy nabízí pojmy, koncepty a jejich vztahy, které jsou nezbytné k ovládnutí kompetence. Nabízí také metodiku vědecké práce, která umožňuje analyzovat konkrétní situaci v reálném světě. Vědecká práce se neobejde bez matematiky jako vědeckého nástroje. Učením se vědecké práci tedy tento předmět přispívá k rozvoji *matematické kompetence*. Vědecká práce zahrnuje kromě verbálního a matematického vyjadřování i symbolické nebo grafické, které v poslední době ulehčují komunikační technologie. Ty slouží v tomto předmětu nejen jako zdroj informací, ale také jako prostředek vědecké práce, který usnadňuje práci s daty nebo umožňuje vizualizaci různých jevů. Praktickým využíváním těchto technologií tak dochází k rozvíjení *digitální kompetence a zacházení s informací*. Předmět *Ciencias de la naturaleza* dle autorů dokumentu přispívá i k rozvoji *kompetence sociální a občanské* a to tak, že připravuje žáky na to být aktivními občany ve vědecké oblasti. Dále se zde také konstatuje, že vývoj ve vědě vždy

v minulosti ovlivňoval společnost a analýza tohoto vývoje umožňuje lépe poznat aktuální stav společnosti. Věda také umožňuje dělat preventivní opatření, která slouží k rozvoji společnosti. Prostřednictvím osvojování vědeckých termínů a schopnosti argumentace dochází k rozvoji *jazykově komunikační kompetence*. Metodikou vědecké práce, kam spadá konstrukce hypotéz a konfrontace myšlenek, rozvíjíme *kompetenci k učení pro učení*, ale i *osobní nezávislost a iniciativnost*. Z komentáře přispívání předmětu *Ciencias de la naturaleza* k rozvoji jednotlivých kompetencí zjišťujeme to, co bylo patrné už v předchozích částech dokumentu. Tím hlavním, co má tento předmět zajistit, je poznání způsobů a využitelnosti vědecké práce. Na předmět je nahlíženo pouze z tohoto hlediska a předmět slouží především jako prostředek poznání vědecké práce.

V další části dokumentu jsou vyjádřeny cíle tohoto předmětu pro sekundární vzdělávání. Devět cílů, které mají obecně rozvinout některé dovednosti, jsou zde formulovány infinitivním tvarem slovesa (rámeček 8). Z jejich obsahu lze rovněž vyčíst důraz na výuku metod vědecké práce, stejně jako tomu bylo i u argentinských cílů, ale nalezneme zde i cíle týkající se postojů k problémům společnosti.

Rámeček 8: Cíle předmětu *Ciencias de la naturaleza*, Španělsko

Výuka Přírodních věd má v této etapě za cíl rozvoj následujících dovedností:
<ul style="list-style-type: none"> • Rozumět základním strategiím a pojmům přírodních věd a používat je pro interpretaci přírodních jevů a pro analýzu a zhodnocení následků vědeckotechnologického rozvoje. • Při řešení problémů aplikovat strategie koherentní s vědeckými metodami, jako je např. diskuze, formulace hypotéz, vypracování strategií řešení, experimentální návrhy, analýza výsledků, úvaha nad použitými metodami a snaha o hledání globální soudržnosti. • Porozumět zprávám s vědeckým obsahem při použití jak mluveného tak psaného jazyka a vytvářet je, interpretovat grafy, tabulky a základní matematická vyjádření a dále také interpretovat ostatním vědeckou argumentaci a vědecká vysvětlení. • Získat informaci o vědeckém tématu při použití různých zdrojů, informačních a komunikačních technologií a tuto informaci použít a ocenit její obsah při psaní vědeckých prací. • Přijmout kritické postoje založené na znalostech při analyzování (samostatně nebo ve skupině) vědeckých a technologických úloh.

- Rozvíjet postoje a zvyky, které podporují osobní i kolektivní zdraví při poskytování strategií, které umožňují čelit aktuálním společenským rizikům spojených s výživou, konzumem, závislostí na drogách a pohlavním stykem.
- Rozumět důležitosti užití vědeckých poznatků pro uspokojení potřeb lidstva a účastnit se rozhodování při řešení lokálních i globálních problémů, kterým čelíme.
- Znat a ocenit vzájemné vztahy vědy a techniky se společenským a přírodním prostředím s důrazem na problémy, kterým dnes lidstvo čelí a na potřebu hledání a aplikace uvážlivých řešení směrem k udržitelnému rozvoji.
- Rozpoznat pokusný a tvořivý charakter přírodních věd, stejně jako jejich přínos lidskému myšlení v průběhu historie; ocenění velkých debat týkajících se různých dogmat a ocenění vědeckých revolucí, které poznamenaly kulturní vývoj lidstva a jeho poznatky o životě.

Zdroj: Real Decreto 1631/2006; vlastní překlad

Poté se již dostáváme k obsahům jednotlivých ročníků, které jsou děleny do bloků. Každý ročník má jiný počet bloků a není určeno časové omezení na jeden blok. Za každým ročníkem je zařazen oddíl nazvaný kritéria evaluace. Tato kritéria jsou formulována pomocí jedné věty, která začíná infinitivním tvarem slovesa. Poté následuje detailnější obsahové přiblížení daného evaluačního kritéria (rámeček 9).

Rámeček 9: Ukázka kritéria evaluace

„Vysvětlit, na základě znalostí vlastností vody, oběh vody v přírodě a její důležitost pro živé tvory za současného uvažování o důsledcích lidských aktivit v souvislosti s používáním vody.

Jedná se o to, ohodnotit, zda je žák schopný interpretovat a vytvářet schémata oběhu vody a ocenit její důležitost majíce na paměti problémy, které vznikly lidskými aktivitami v souvislosti se spravováním sladkovodních zdrojů a její kontaminaci. V tomto duchu se hodnotí také pozitivní postoj vůči potřebě udržitelného nakládání s vodou, a kladení důrazu na osobní jednání, které posílí redukci spotřeby a znovupoužití vody.“

Zdroj: Real Decreto 1631/2006; vlastní překlad

V souladu s pohledem na školní předmět jako na prostředek poznání vědecké práce, nejsou v kritériích zahrnuty pouze poznatky, ale i metody práce, i když obsahová stránka dominuje. Není zde specifikováno za jakých podmínek a s jakou úspěšností musí žák dané kritérium splnit, aby byl nějak hodnocen.

Prvním tematickým blokem v každém ročníku je tzv. společný obsah, kde se rozvíjí hlavně obecné postupy vědecké práce a získávání informací. Další bloky pak již tvoří témata jednotlivých disciplín, která jsou popisována heslovitými výrazy. V prvním ročníku jsou zařazena témata vesmíru, hydrosféry, atmosféry a života na Zemi. Tato na první pohled geografická témata, ale obsahují i témata jiných disciplín, jako je například vznik buňky nebo zjišťování vlastností pevných, tekutých a plynných látek. Převládajícím tématem druhého ročníku je energie, z geografických témat se zde objevuje zemětřesená a sopečná činnost jako projev vnitřní energie planety Země. Ve třetím ročníku se již předmět rozděluje na fyzicko-chemickou část, která je probírána v první části ročníku a biologicko-geologickou část, která následuje. V rámci geologie zde najdeme hlavně geomorfologická témata. Ve čtvrtém ročníku dochází již k formálnímu rozdělení tohoto předmětu a žáci si volí jednu z jeho částí. V biologicko-geologické části jsou zařazena témata vznik Země, geologický čas nebo litosféra a teorie deskové tektoniky. Ve fyzicko-chemické části se z geografických témat probíhá např. skleníkový efekt nebo ztráta biodiverzity a vyčerpání neobnovitelných zdrojů.

Druhý předmět, do kterého je ve Španělsku geografie integrována, se nazývá *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Tento předmět má v rámci dokumentu stejnou strukturu, tzn. nejdříve je zde obsažen obecný popis předmětu, poté následuje pojednání o přispění tohoto předmětu k rozvoji základních kompetencí. Uvádí se dále cíle předmětu a nakonec rozdělení témat do bloků a ročníků zároveň s přehledem evaluačních kritérií.

Geografie spolu s historií jsou páteřními osami tohoto předmětu, doplňuje je potom ekonomie, sociologie, dějiny umění nebo ekologie. Geografie a historie umožňují dle tohoto dokumentu integrační pohled na společnost. V tomto předmětu se žáci mají dozvědět o prostorovém chování společnosti a jejích demografických, sociálních a ekonomických charakteristikách. Předmět má naznačit, jaké jsou možnosti anebo naopak omezení prostoru, ve kterém je společnost aktivní. Poznání historie v kontextu prostoru, kde se odehrávala, umožní pochopit dnešní stav společnosti. Tato teze se v dokumentu objevuje vícekrát jak přímo, tak nepřímo a její význam je tedy jakýmsi hlavním tématem tohoto předmětu.

Dokument dále uvádí vztahy předmětu *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* se základními kompetencemi. S *kompetencí sociální a občanskou* má předmět dle tohoto dokumentu úzký vztah. Celý obsah předmětu totiž osvojení této kompetence podporuje prostřednictvím rozvíjení sociálních dovedností. Tím, že učí žáky chápat v minulosti vykonané činy společnosti pohledem tehdejší doby, může rozvíjet jejich empatii. Předmět vede k toleranci a k rozvoji některých dovedností, které žáci mohou využít i v životě, jako například vyjádřit vlastní názor a poslouchat a tolerovat názory druhých. Předmět má vztah i ke *kompetenci poznání a interakce s přírodním světem*. Zahrnuje poznání prostoru jak na lokální, tak na globální úrovni a vysvětluje i interakce obou těchto úrovní. Dále také vysvětluje interakci člověk - prostředí a chce upozorňovat nejen na problémy, které z této interakce plynou, ale také na pozitivní dopady jako je například ochrana prostředí. Tento předmět má význam i v rámci rozvoje kompetence kulturní a umělecké. Poznáváním uměleckých děl přispívá k jejich ocenění a také k aktivnímu zapojení žáků do ochrany tohoto bohatství. Předmět se snaží žáky naučit pracovat s různými zdroji informací, čímž rozvíjí *zacházení s informací a kompetenci digitální*. Jazykově *lingvistickou kompetenci* rozvíjí pomocí rozšiřování terminologické zásoby a tím, že učí žáky diskutovat a argumentovat. *Matematickou kompetenci* pak rozvíjí prací se statistikami, grafy nebo mapami různých měřítek. Předmět zahrnuje práci s různými zdroji informací, vytváření schémat, shrnutí formou pojmových map, čímž umožňuje žákům rozvíjet *kompetenci k učení*. *Osobní nezávislost a iniciativnost* u žáků rozvíjí předmět prostřednictvím debat, nutnosti činit rozhodnutí, plánovat, reflektovat nebo tvořit závěry.

Následující část se týká cílů tohoto předmětu. Cíle jsou opět formulovány pomocí infinitivu sloves a týkají se například zvládnutí terminologického slovníku tohoto předmětu, práce s mapou, statistikami nebo grafy, identifikace procesů probíhajících ve společnosti, lokalizace geografických prvků, účast v debatě nebo ocenění uměleckých děl a tolerance k jiným kulturám. Cíle tak kladou požadavky jak na osvojení určitých znalostí (porozumění), tak dovedností i postojů (rámeček 10). Třetí cíl konkrétně směřuje k tomu, aby žáci chápali prostor jako výsledek jeho interakce se společnostmi, ve kterém se tato rozvíjí a který organizuje, což opět směřuje k hlavnímu

zaměření tohoto předmětu na pochopení současného stavu společnosti v kontextu prostoru a vývoje.

Rámeček 10: Cíle předmětu Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Španělsko

Výuka Sociálních věd, geografie a historie má v této etapě za cíl rozvoj následujících schopností:
<ul style="list-style-type: none"> • Identifikovat procesy a mechanismy, které řídí sociální jevy a vzájemné vztahy mezi politickými, ekonomickými a kulturními jevy a používat tyto znalosti pro porozumění pluralitě příčin, které vysvětlují vývoj současných společností, roli mužů a žen v tomto vývoji a nejvýznamnější problémy spjaté s tímto vývojem. • Identifikovat, lokalizovat a analyzovat na úrovni různých měřítek základní prvky, které charakterizují fyzické prostředí, vzájemné vztahy, které se mezi prvky nacházejí a ty vztahy, které lidstvo ustanovuje používáním prostoru a jeho zdrojů, hodnotíce ekonomické, sociální, kulturní, politické následky a následky na životní prostředí. • Porozumět prostoru jako výsledku interakce společnosti a prostředí, ve kterém se společnost rozvíjí a který organizuje. • Identifikovat, lokalizovat a porozumět základním charakteristikám geografické diverzity světa a velkým geoekonomickým celkům stejně jako charakteristickým přírodním i společenským rysům Evropy a Španělska. • Identifikovat a lokalizovat v čase a prostoru historické procesy a události významné pro historii světa, Evropy a Španělska s cílem dosáhnout globální perspektivy vývoje lidstva a sestavit interpretaci tohoto vývoje, která by usnadňovala porozumění pluralitě společenských skupin, do kterých žák patří. • Ocenit kulturní diverzitu ukazující postoj respektu a tolerance směrem k ostatním kulturám a názorům, které se neshodují s názory žáků, aniž by se vzdali práva na vytvoření svého úsudku na ně. • Rozumět základním technickým prvkům, které charakterizují umělecké projevy pro ocenění a respektování přírodního, historického, kulturního a uměleckého bohatství, převzít odpovědnost, která předpokládá zachování a ocenění tohoto bohatství jako prostředku osobního a společenského obohacení. • Přijmout a používat specifický slovník, který sociální vědy používají tak, aby se inkorporací do běžného slovníku zvýšila míra dorozumění a zlepšila se komunikace. • Hledat, třídit, rozumět a dávat do vztahu informace slovní, grafické, ikonické, statistické a kartografické, získané z různých zdrojů, ze sdělovacích prostředků a informačních technologií, zacházet s nimi dle stanoveného cíle a interpretovat je svému okolí srozumitelně a přehledně. • Vypracovávat skupinové úlohy a účastnit se diskuzí s konstruktivním, kritickým a tolerantním postojem, majíce podložené názory a oceňující dialog jako potřebnou cestu při řešení společenských problémů.

- Znáť fungování demokratických společností, oceňující jejich základní hodnoty, stejně jako práva a svobody jako nezrušitelného úspěchu a jako podmínku potřebnou pro mír, oznamovat diskriminující a nespravedlivé postoje a situace a ukazovat solidaritu se společenskými skupinami nebo jednotlivci v souvislosti s jejich právy a ekonomickými potřebami.

Zdroj: Real Decreto 1631/2006; vlastní překlad

Poté již následují obsahy jednotlivých bloků a ročníků. První blok v každém ročníku opět tvoří tzv. společný obsah, který dává metodologický základ. V jeho rámci se pracuje s mapami, vytvářejí se nebo se interpretují grafy, získávají se data z různých zdrojů a posuzuje se jejich hodnověrnost. V prvním ročníku po tomto společném bloku navazuje blok věnovaný Zemi a přírodním prostředkům. Žáci zde lokalizují významné geografické prvky, zabývají se reliéfem, klimatem, vodami a vegetací na planetě a analyzují interakci člověka s prostředím. Poslední blok tohoto roku je věnován historii od počátku do konce antiky. V kritériích evaluace se z geografické oblasti klade důraz na lokalizaci jevů v mapě, porovnání přírodních prvků v rámci Země a vysvětlení některých dopadů lidského jednání na prostředí. Ve druhém ročníku se blok, který se věnuje geografickému tématu, nazývá populace a společnost a dle kritérií evaluace se zaměřuje na faktory podporující různé demografické jevy, charakterizující španělskou společnost a na analýzu růstu populace v městských oblastech. Ve třetím ročníku jsou zařazena témata ekonomické a politické geografie a také téma nerovností ve světě. Ve čtvrtém ročníku se žáci nejprve věnují historii od středověku po současnost, poté vstupuje do popředí blok, který se nazývá *aktuální svět*, v rámci něhož se žáci dostanou k tématu Evropské unie nebo změn ve společnosti a vlivu médií. Jedním z kritérií evaluace je v tomto ročníku také vypracování individuální nebo skupinové práce na téma politického nebo sociálního napětí v současném světě.

Hodinová dotace je uvedena v počtu hodin za první tři školní roky. Pro předmět *Ciencias de la naturaleza* je to 230 hodin, pro předmět *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* je to 210 hodin. Pro čtvrtý ročník připadá předmětu *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 hodin, stejně jako předmětům *Física y Química* a *Biología y Geología*, mezi kterými si žáci volí. Protože španělský školní rok trvá 35 týdnů, předmětům *Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Física y Química; Biología*

y *Geología* náleží v jednom týdnu 2 hodiny, předmětu *Ciencias de la naturaleza* pak průměrně 2,2 hodiny na týden.

V rámci kvalitativního šetření se objevoval důraz především na poznání vědeckého (badatelského) přístupu, který je patrný právě z celkového pohledu autorů kurikula na předmět *Ciencias de la naturaleza*. Nejvíce se to projevilo v části komentující rozvíjení kompetencí předmětem. Každá kompetence zde byla komentována z pohledu vědeckého způsobu poznávání, jiná možnost rozvíjení kompetence nebyla uvedena. V předmětu *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* se zase klade důraz na propojení přírodního a společenského prostředí, což je jeden z námi formulovaných indikátorů. Propojování těchto dvou složek si předmět klade za cíl v rámci rozvíjení kompetence *k poznání a interakci s přírodním světem*. Toto téma se objevuje i v rámci evaluačních kritérií. Z hlediska četnosti v rámci kvantitativní analýzy však tento indikátor rozhodně nevítězí. Nejčetnějším indikátorem je *ochrana životního prostředí*, který se naopak v rámci kvalitativní analýzy moc neprojevil. V rámci evaluačních kritérií byl také vyjádřen požadavek na zpracování skupinové práce týkající se napětí v současném světě, což implikuje indikátor nazvaný *mezinárodní konflikty*.

6. ZÁVĚR

Předkládaná práce se zabývá komparací projektového geografického kurikula ve vybraných španělsky hovořících zemích. Hlavním cílem bylo zjistit, zda v závazných kurikulárních dokumentech dochází k obsahové unifikaci všeobecného geografického vzdělávání. Na základě kritéria úrovně dle International Classification of Education a ukazatelů jako Human Development Index a počet obyvatel dané země byly vybrány státy: Argentina, Ekvádor, Honduras, Mexiko, Španělsko. Jejich koncepce výuky geografie je na první pohled odlišná od výuky geografie v Česku, neboť u všech sledovaných států s výjimkou Mexika je výuka geografických témat součástí integrovaných předmětů - přírodní a sociální vědy. Nebylo ovšem výjimkou, když se v rámci předmětu týkajícího se společenských věd objevila i fyzickogeografická témata.

Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně: Dochází k unifikaci všeobecného geografického vzdělávání? Jak již bylo řečeno, zúžena byla vymezením pěti zkoumaných států a zaměřením se pouze na projektové kurikulum. Jsme si samozřejmě vědomi, že z tohoto zaměření vyplývají jistá omezení, např. co se týče vypovídající hodnoty vzhledem k reálné výuce, která se může, přestože by neměla, od projektového kurikula odlišovat. Může se tedy stát, že jsme se zabývali pouze zamýšlenými myšlenkami, které v praxi nejsou realizovány. Analýza realizovaného, popř. dosaženého kurikula je pak námětem pro další výzkum.

Obsahové zaměření výzkumné otázky vyplývá z kontextu současného světa a vědy. Z něj vyplývá i vstupní předpoklad, který konstatuje, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné. Tento předpoklad zdůvodňujeme tím, že v globalizovaném světě je výukový potenciál geografie velmi podobný, stejně jako jsou podobné hlavní vzdělávací potřeby dnešní společnosti, které výběr cílů, témat a obsahovou strukturu ovlivňují.

Obsahová analýza kurikulárních dokumentů byla realizována takovým způsobem, aby byla zachována objektivita a možnost zpracovat větší množství textu. Tato analýza využívá jak kvantitativní tak i kvalitativní postupy. Na základě našeho pracovního předpokladu, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné, jsme pro kvantitativní analýzu formulovali indikátory, týkající se

hlavních cílů geografického vzdělávání a tematické struktury. Tyto indikátory jsme pak hledali v příslušných částech kurikulárních dokumentů a jejich přítomnost zaznamenávali do záznamových archů (příloha 1). Vliv výběru a formulace indikátorů na výsledek práce je značný. Během provádění kvantitativní analýzy byly některé indikátory přeformulovány, popř. doplněny. Přesto nelze považovat námi formulovaná kritéria za jediná možná a správná. Problematickou byla i analýza hlavních vzdělávacích cílů, které byly ve všech kurikulech formulovány komplexně a bylo proto nutné je rozčlenit na dílčí složky.

Na základě výsledků kvantitativní analýzy bychom mohli konstatovat, že k unifikaci geografického vzdělávání na příslušné úrovni a v příslušných státech skutečně dochází. V kurikulech alespoň třech z pěti sledovaných zemí se totiž vyskytly všechny námi formulované indikátory, jak v oblasti hlavních vzdělávacích cílů, tak v oblasti tematické struktury. Největší četnosti v rámci cílů měl indikátor *způsob vědeckého poznávání*. V rámci tematické struktury měly největší četnost indikátory *ochrana životního prostředí, poznávání odlišností kultur i jedinců, propojování přírodního a společenského prostředí a ničení životního prostředí*, které všechny patří mezi indikátory, které se vyskytly v kurikulech všech pěti sledovaných zemí spolu s indikátory *mezinárodní organizace, migrace, nerovnoměrné rozdělení bohatství*. Je tedy patrný akcent na ochranu životního prostředí, který vyplývá z propojení společnosti a přírody. Velká četnost indikátorů *poznávání odlišností kultur a jedinců a nerovnoměrné rozdělení bohatství* do jisté míry reflektuje realitu Latinské Ameriky, která musí řešit interakci indiánské, černošské i evropské kultury a hodnota Giniho indexu, který vypovídá o rovnoměrnosti rozložení bohatství, je v celém regionu Latinské Ameriky vysoká (Hrabálek, 2015).

V rámci kvalitativní analýzy, která spočívala v detailním a opakovaném čtení dokumentů, jsme se zaměřovali na celkovou koncepci kurikula a na pojetí geografie v jeho rámci. Všimli jsme si, zda je v celkové koncepci kladen důraz na myšlenky vztahující se k námi formulovaným indikátorům nebo se důraz klade na něco jiného. U některých států z kvalitativního šetření vyplynul důraz na jiný indikátor, než který měl nejvyšší četnost, avšak stále jsme se pohybovali v okruhu myšlenek plynoucích z indikátorů. Nezaznamenali jsme důraz na jiné pojetí geografie.

Kvalitativní šetření se ukázalo jako vhodné doplnění kvantitativní analýzy, kde jsme posuzovali klíčové pojmy svým způsobem vytržené z kontextu. V rámci kvalitativní analýzy jsme potom měli možnost dostat se i k rozplétání různých souvislostí mezi indikátory navzájem a mezi indikátory a celkovým pojetím výuky geografie. Použití obou typů analýz se tak ukázalo jako přínosné.

Na základě sledování dílčích prvků v rámci kvantitativní analýzy můžeme konstatovat, že k unifikaci všeobecného geografického vzdělávání do určité míry dochází. Výsledek je ale ovlivněn tím, že jsou dílčí prvky vytržené z celkové koncepce dokumentu. Výsledek tak do jisté míry odráží princip strukturalismu, kdy při změně pořadí dílčích prvků nebo jejich struktury, dojde ke změně vyznění celkového konceptu. Vstupní předpoklad konstatující, že v globalizovaném světě jsou základy všeobecného geografického vzdělávání shodné, tak nelze jednoznačně potvrdit.

Na obsah vzdělávání má ovšem vliv nejen globalizovaná společnost, ale i historie dané země, vzdělávací tradice, forma politické reprezentace nebo geografická lokace, což jsou všechno faktory, které mohly ovlivnit výsledky naší práce. Zakomponování těchto hledisek by jistě zpřesnilo výsledky analýzy, avšak vzhledem k limitům diplomové práce jsme se jimi nezabývali. Tato myšlenka však může posloužit jako námět pro další výzkum. V rámci zjišťování analogických prvků a principů projektové úrovně geografické výuky by bylo také vhodné provést obdobný výzkum i v dalších zemích světa z různých civilizačních okruhů. Pravděpodobně odlišné výsledky bychom však získali při zkoumání realizovaného, popř. dosaženého kurikula.

Řešení otázky unifikace základního geografického všeobecného vzdělávání napříč zeměmi světa dále vyvolává potřebu zabývat se hlouběji projektovou úrovní geografického kurikula v Česku. Nabízí se například otázka, zda ve výuce geografie skutečně klademe důraz na to podstatné pro budoucí život žáků či zda začlenění geografických témat do integrovaných předmětů je pro žáky přínosné aj.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

SEZNAM LITERATURY

ALEXANDER, R. (2009): Towards a Comparative Pedagogy. In Cowen, R., Kazamias, A. M. (ed): International Handbook of Comparative Education, Springer, New York City, s. 923 - 942

ÁLVAREZ, S. G. (2015): Qué es el sumak kawsay o buen vivir.
http://www.academia.edu/6429107/Qu%C3%A9_es_el_sumak_kawsay_o_buen_vivir [cit. 10.5.2015].

BEAUCHESNE, O. H. (2011): Map of scientific collaboration between researchers.
<http://olihb.com/2011/01/23/map-of-scientific-collaboration-between-researchers/> [cit. 10.4.2015]

BURBULES, N. C., TORRES, C. A. (2000): Globalization and Education: An Introduction.
<http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/global.html> [cit. 20.4.2015]

CHINNAMMAI, S. (2005): Effects of Globalization on Education and Culture.
http://guidedresearchwriting.pbworks.com/w/file/53952209/ImactofGlobalizati on_EdandCulture.pdf [cit. 20.4.2015]

DÍAZ, V. D. (2006): Situación de le Educación en el Ecuador.
<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gfvd.pdf> [cit. 5.4.2015]

DVOŘÁKOVÁ, I. (2010): Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza. AntropoWebzin, 6, č. 2, s. 95 - 99

HOUTART, F. (2011): El concepto de sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad.
http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0738/15._El_concepto_de_sumak_kawsa i.pdf [cit. 10.6.2015]

HRABÁLEK, M. (2015): Aktuální rozvojové problémy Latinské Ameriky.
<http://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/index.pl?cast=71161> [cit. 10.6.2015]

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P., NĚMEC, J. (2010): Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. Orbis Scholae, 4, č. 3, s. 9 - 35

KAUFMAN, R. R., NELSON, J. M. (2005): Políticas de Reforma Educativa, comparación entre países. <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2033.pdf> [cit. 5.4.2015]

- KHALAF, A. (2011): The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2, No. 4, p. 491 - 502
- KNECHT, P. (2014): Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu. Masarykova univerzita, Brno, 210 s.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. (2006): Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání. *Orbis Scholae*, 0, č. 1, s. 98 - 110
- NEUENDORF, K. A. (2002): *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications, London, 320 s.
- PRŮCHA, J. (2009): *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 488 s.
- PRŮCHA, J. (2012): *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, Praha, 336 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 400 s.
- SCHERER, H. (2004): Úvod do metody obsahové analýzy. In Schulz, W., Scherer, H., Hagen, L., Reifová, I., Končelík, J. (ed): *Analýza obsahu mediálních sdělení*, Nakladatelství Karolinum, Praha, s. 29 - 50
- SHAPIRO, H. T., GOMORY, R. E. (2003): *Globalization: Causes and Effects*. <http://issues.org/19-4/gomory/> [cit. 7.3.2015]
- STEWART, V. (2012): *A World Class Education: learning from international models of excellence and innovation*. ASCD, Alexandria USA, 190 s.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2011): *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing, Praha, 456 s.
- VÁŇOVÁ, M. (2001): *Srovnávací pedagogika a její teoretické problémy*. http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/katedra/singule_vanovam.php [cit. 21.4.2015]
- VÁŇOVÁ, M. (2009): *Srovnávací pedagogika*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Praha, 72 s.
- VIJIL, J. (2011): Educación: ¿Qué debería priorizar este gobierno o un nuevo gobierno? <http://www.envio.org.ni/articulo/4395> [cit. 7.4.2015]

SEZNAM ZDROJŮ

DESA - Department of Economic and Social Affairs, United Nations. World Population Prospects: The 2012 Revision [online]. [cit. 8.3.2015]. Dostupné z: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>

Eurydice - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [online]. [cit. 10.2.2015]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Panorama_general

International Charter on Geographical Education (1992). The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union [online]. [cit. 17.2.2015]. Dostupné z http://www.igu-cge.org/charters_1.htm

International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity (2000). The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union [online]. [cit. 17.5.2015]. Dostupné z http://www.igu-cge.org/charters_2.htm

ISCED 2010 - International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 - Draft for Global Consultation, June - October 2010. UNESCO Institute for Statistics [online]. [cit. 7.3.2015]. Dostupné z: http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/ISCDE_2011_draft.pdf

ISCED 2011 - International Standard Classification of Education ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics [online]. [cit. 7.3.2015]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

ISCED Mappings. UNESCO Institute for Statistics. [online]. [cit. 8.5.2015]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx>

La Gaceta - Diario oficial de la República de Honduras, acuerdo ejecutivo No.1358-SE-2014 [online]. [cit. 15.2.2015]. Dostupné z: http://www.lagaceta.hn/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101

Ley de Educación Nacional - Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional [online]. [cit. 5.2.2015]. Dostupné z: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Ley Fundamental de Educación - Ley Fundamental de Educación, decreto No. 262-2011 [online]. [cit. 5.2.2015]. Dostupné z: [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)

Ley General de Educación - Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 [online]. [cit. 8.2.2015]. Dostupné z:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Ley Orgánica de Educación - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [online]. [cit. 15.2.2015]. Dostupné z: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural [online]. [cit. 15.2.2015]. Dostupné z: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [online]. [cit. 15.2.2015]. Dostupné z: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development (2007). Lucerne: The International Geographical Union and Commission on Geographical Education [online]. [cit. 17.2.2015]. Dostupné z: <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/LucerneDeclaration.pdf>

Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015 [online]. [cit. 17.2.2015]. Dostupné z: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ECU/INT_CEDAW_ARL_ECU_18971_S.pdf

Plan de Estudios 2011 [online]. [cit. 8.4.2015]. Dostupné z: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Plan Nacional de Educación para Todos 2003 - 2015 [online]. [cit. 20.3.2015]. Dostupné z: http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Educ_paratodos.pdf

Propuesta - Propuestas para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE 2013 [online]. [cit. 8.3.2015]. Dostupné z: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley-nota.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007). Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. [cit. 8.4.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/10427?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+pl%C3%A1n>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 8.4.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

The 2016 International Charter on Geography Education [online]. [cit. 22.3.2015].

Dostupné z:

http://www.homeofgeography.org/uk/news_2015/Draft%20Charter%20IGU-CGE.docx

TIMSS - TIMSS 2011 Assessment Frameworks, Introduction. [online]. [cit. 11.5.2015].

Dostupné z:

http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks-Introduction.pdf

WDE Argentina - World Data on Education 2010/2011. UNESCO International Bureau of Education. [online]. [cit. 8.5.2015]. Dostupné z:

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>

WDE España - World Data on Education 2010/2011. UNESCO International Bureau of Education. [online]. [cit. 13.5.2015]. Dostupné z:

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>

WDE Honduras - World Data on Education 2010/2011. UNESCO International Bureau of Education. [online]. [cit. 8.5.2015]. Dostupné z:

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>

WDE Mexico - World Data on Education 2010/2011. UNESCO International Bureau of Education. [online]. [cit. 10.4.2015]. Dostupné z:

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>

SEZNAM ANALYZOVANÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

- Argentina

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - 7º Año Educación Primaria/1º Año Educación Secundaria.

http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109596/NA_Pseptimo-2011.PDF?sequence=1 [cit. 8.2.2015]

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Ciclo Básico, Educación Secundaria, Ciencias Sociales. http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=77f1dcee-3f23-4804-ac75-f6b915899824&rec_id=110572 [cit. 8.2.2015]

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Ciclo Básico, Educación Secundaria, Ciencias Naturales. http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=b86be0b7-47df-4f5a-af0d-1214555f3bfe [cit. 8.2.2015]

- Ekvádor

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 4º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 5º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 6º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 7º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Ciencias Naturales, 8º, 9º, 10º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 4º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 5º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 6º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 7º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Estudios Sociales, 8º, 9º, 10º año. <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/> [cit. 9.2.2015]

- Honduras

Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica - tercer ciclo.
<http://www.portaleducativo.hn/profesores/cnb/ciclo3.pdf> [cit. 8.2.2015]

- Mexiko

Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, cuarto grado, Geografía.
http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4togrado/geo/programa/PRIM_4to_geo.pdf [cit. 10.2.2015]

Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, quinto grado, Geografía.
http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/5togrado/geo/programa/PRIM_5to_geo.pdf [cit. 10.2.2015]

Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Primaria, sexto grado, Geografía.
http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/6togrado/geo/programa/PRIM_6to_geo.pdf [cit. 10.2.2015]

Programas de Estudio 2011 - Educación Básica Secundaria, Geografía de México y del Mundo.
http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/geo/1ro/programa/sec_geografia.pdf [cit. 10.2.2015]

- Španělsko

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [cit. 7.2.2015]

PŘÍLOHA 1: Vyplněné záznamové archy

Argentina - Ciencias de la naturaleza
--

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka	
--	--

geografické	1
negeografické	0
obecné	13

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

znalostní	0
dovednostní	11
postojové	3

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

vztah mezi přírodním a společenským prostředím	0
ochrana přírodního a kulturního bohatství	1
způsob vědeckého poznávání	8
práce s informacemi	2
sociální dovednosti	1
různá měřítka	0

další cíle	reflexe (své práce)	1
	nezávislost individ. i společenská	1

obsahová struktura	
---------------------------	--

přírodní rizika a katastrofy	
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	2
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	1
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	1
mezinárodní konflikty	
migrace	
specifika místního regionu	
specifika významných států světa	
postavení státu na globální úrovni	
poznávání odlišností kultur i jedinců	
mezinárodní organizace	

Argentina - Ciencias Sociales, Geografía e Historia
--

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka
--

geografické	4
negeografické	7
obecné	9

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

znalostní	2
dovednostní	8
postojové	3

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

vztah mezi přírodním a společenským prostředím	1
ochrana přírodního a kulturního bohatství	1
způsob vědeckého poznávání	2
práce s informacemi	2
sociální dovednosti	3
různá měřítka	1

další cíle	identita, kulturní rozmanitost	1
	myšlení o čase	1
	památky, oslavy	1

obsahová struktura

přírodní rizika a katastrofy	
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	1
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	3
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	1
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	3
mezinárodní konflikty	1
migrace	3
specifika místního regionu	
specifika významných států světa	
postavení státu na globální úrovni	2
poznávání odlišností kultur i jedinců	6
mezinárodní organizace	2

Ekvádor - Ciencias Naturales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka		
--	--	--

geografické		2
negeografické		1
obecné		3

• v rámci geografických a obecných cílů		
---	--	--

znalostní		0
dovednostní		3
postojové		2

• v rámci geografických a obecných cílů		
---	--	--

vztah mezi přírodním a společenským prostředím		1
ochrana přírodního a kulturního bohatství		1
způsob vědeckého poznávání		2
práce s informacemi		0
sociální dovednosti		0
různá měřítka		0

další cíle	IT	1

obsahová struktura	
---------------------------	--

přírodní rizika a katastrofy	
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	8
obnovitelné zdroje	7
propojení přírodní a společenské složky	4
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	1
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	4
nerovnoměrné rozdělení bohatství	
problém nedostatku vody	1
ničení životního prostředí	5
mezinárodní konflikty	
migrace	
specifika místního regionu	7
specifika významných států světa	
postavení státu na globální úrovni	
poznávání odlišností kultur i jedinců	
mezinárodní organizace	

Ekvádor - Estudios Sociales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka

geografické	4
negeografické	2
obecné	1

• v rámci geografických a obecných cílů

znalostní	2
dovednostní	1
postojové	2

• v rámci geografických a obecných cílů

vztah mezi přírodním a společenským prostředím	2
ochrana přírodního a kulturního bohatství	1
způsob vědeckého poznávání	0
práce s informacemi	0
sociální dovednosti	0
různá měřítka	1

další cíle

lokalizovat na mapě	1

obsahová struktura

přírodní rizika a katastrofy	
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	5
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	5
proces globalizace	1
globální problémy	
klimatická změna	1
rostoucí počet obyvatel planety	1
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	6
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	2
mezinárodní konflikty	1
migrace	5
specifika místního regionu	7
specifika významných států světa	3
postavení státu na globální úrovni	5
poznávání odlišností kultur i jedinců	16
mezinárodní organizace	2

Honduras - Ciencias Naturales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka		
geografické		4
negeografické		1
obecné		3

• v rámci geografických a obecných cílů		
znalostní		0
dovednostní		7
postojové		3

• v rámci geografických a obecných cílů		
vztah mezi přírodním a společenským prostředím		2
ochrana přírodního a kulturního bohatství		2
způsob vědeckého poznávání		3
práce s informacemi		0
sociální dovednosti		0
různá měřítka		1

další cíle		

obsahová struktura	
přírodní rizika a katastrofy	2
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	7
obnovitelné zdroje	1
propojení přírodní a společenské složky	1
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	2
mezinárodní konflikty	
migrace	
specifika místního regionu	
specifika významných států světa	1
postavení státu na globální úrovni	
poznávání odlišností kultur i jedinců	
mezinárodní organizace	

Honduras - Ciencias Sociales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka		
geografické		6
negeografické		8
obecné		3

• v rámci geografických a obecných cílů		
znalostní		0
dovednostní		5
postojové		4

• v rámci geografických a obecných cílů		
vztah mezi přírodním a společenským prostředím		2
ochrana přírodního a kulturního bohatství		0
způsob vědeckého poznávání		1
práce s informacemi		1
sociální dovednosti		1
různá měřítka		2

další cíle	odlišné kultury	2
	identita žáka	1
	práce s mapou	1

obsahová struktura	
přírodní rizika a katastrofy	2
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	4
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	4
proces globalizace	3
globální problémy	
klimatická změna	
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	2
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	1
mezinárodní konflikty	3
migrace	1
specifika místního regionu	2
specifika významných států světa	1
postavení státu na globální úrovni	7
poznávání odlišností kultur i jedinců	5
mezinárodní organizace	4

Mexiko - Geografia

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka		
geografické		3
negeografické		0
obecné		0

• v rámci geografických a obecných cílů		
znalostní		1
dovednostní		3
postojové		4

• v rámci geografických a obecných cílů		
vztah mezi přírodním a společenským prostředím		1
ochrana přírodního a kulturního bohatství		2
způsob vědeckého poznávání		1
práce s informacemi		0
sociální dovednosti		0
různá měřítka		1

další cíle	národní identita	1
	odpovědnost za stav prostředí	2

obsahová struktura	
přírodní rizika a katastrofy	6
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	6
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	4
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	1
rostoucí počet obyvatel planety	2
eroze půdy, dezertifikace	1
nerovnoměrné rozdělení bohatství	1
problém nedostatku vody	1
ničení životního prostředí	3
mezinárodní konflikty	
migrace	4
specifika místního regionu	4
specifika významných států světa	2
postavení státu na globální úrovni	1
poznávání odlišností kultur i jedinců	4
mezinárodní organizace	2

Španělsko - Ciencias Naturales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka	
--	--

geografické	0
negeografické	1
obecné	8

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

znalostní	0
dovednostní	4
postojové	4

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

vztah mezi přírodním a společenským prostředím	1
ochrana přírodního a kulturního bohatství	1
způsob vědeckého poznávání	5
práce s informacemi	1
sociální dovednosti	0
různá měřítka	0

další cíle		
------------	--	--

technologický rozvoj	1

obsahová struktura	
---------------------------	--

přírodní rizika a katastrofy	1
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	7
obnovitelné zdroje	1
propojení přírodní a společenské složky	3
proces globalizace	
globální problémy	
klimatická změna	2
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	1
nerovnoměrné rozdělení bohatství	
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	5
mezinárodní konflikty	
migrace	
specifika místního regionu	
specifika významných států světa	
postavení státu na globální úrovni	
poznávání odlišností kultur i jedinců	
mezinárodní organizace	

Španělsko - Ciencias Sociales

hlavní cíle geografického vzdělávání definované za žáka	
--	--

geografické	3
negeografické	3
obecné	5

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

znalostní	2
dovednostní	4
postojové	2

• v rámci geografických a obecných cílů	
---	--

vztah mezi přírodním a společenským prostředím	2
ochrana přírodního a kulturního bohatství	1
způsob vědeckého poznávání	1
práce s informacemi	1
sociální dovednosti	1
různá měřítka	1

další cíle	geografické regiony	1
	kulturní odlišnosti	1

obsahová struktura	
---------------------------	--

přírodní rizika a katastrofy	1
udržitelný rozvoj	
ochrana životního prostředí	4
obnovitelné zdroje	
propojení přírodní a společenské složky	1
proces globalizace	2
globální problémy	
klimatická změna	1
rostoucí počet obyvatel planety	
eroze půdy, dezertifikace	
nerovnoměrné rozdělení bohatství	1
problém nedostatku vody	
ničení životního prostředí	1
mezinárodní konflikty	2
migrace	1
specifika místního regionu	8
specifika významných států světa	1
postavení státu na globální úrovni	
poznávání odlišností kultur i jedinců	2
mezinárodní organizace	2

